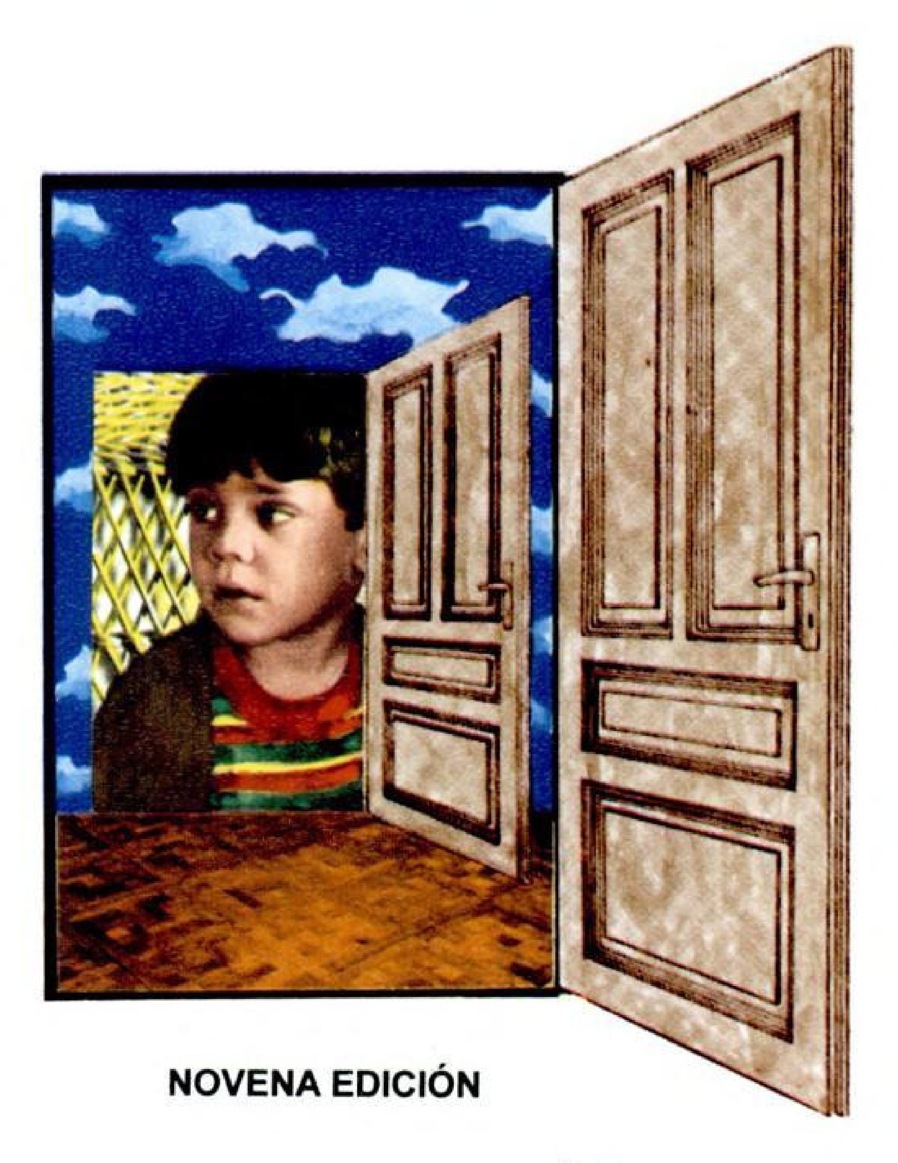
Jean Piaget

La representación del mundo en el niño



NOVENA EDICIÓN



Título original de la obra:
La representation du monde chez l'enfant

Primera edición: 1933
Segunda edición: 1973 (reimpresión)
Tercera edición: 1975 (reimpresión)
Cuarta edición: 1978 (reimpresión)
Quinta edición: 1981 (reimpresión)
Sexta edición: 1984 (reimpresión)
Séptima edición: 1993 (reimpresión)
Octava edición: 1997 (reimpresión)
Novena edición: 2001 (reimpresión)

e-mail: morata@infornet.es
dirección en internet: http://www.edmorata.es

Mejía Lequerica, 12. 28004 - Madrid

 Novena edición
ISBN: 84-7112-132-8
Depósito Legal: M-44.579-2001

Cubierta: A. Corazón
Printed in Spain - Impreso en España
Imprime: LAVEL. Humanes (Madrid)

CONTENIDO

SEGUNDA SECCION

EL ANIMISMO INFANTIL

Págs.

TERCERA SECCION

EL ARTIFICIALISMO INFANTIL Y LAS ETAPAS ULTERIORES DE LA CAUSALIDAD

Introducción

LOS PROBLEMAS Y LOS METODOS

El problema que nos proponemos estudiar es no sólo uno de los más importantes, sino también uno de los más difíciles de la psicología del niño: ¿qué representaciones del mundo se dan espontáneamente en los niños en el transcurso de las diferentes etapas de su desarrollo intelectual? Este problema se presenta bajo dos aspectos esenciales. De una parte, la cuestión de la modalidad del pensamiento infantil: ¿cuáles son los planos de realidad sobre la cual se mueve este pensamiento? O, dicho de otro modo: ¿cree el niños, como nosotros, en un mundo real y distingue esta creencia de las diversas ficciones de su juego o de su imaginación? ¿En qué medida distingue el niño el mundo exterior de un mundo interno o subjetivo, y qué separaciones establece entre el yo y la realidad objetiva? Todas estas interrogaciones constituyen un primer problema: el de la *realidad* en el niño.

A él se encuentra ligada una segunda cuestión fundamental: la de la explicación en el niño. ¿Qué empleo hace el niño de las nociones de causa y de ley? ¿Cuál es la estructura de la causalidad infantil? Se ha estudiado la explicación en los primitivos, la explicación en las ciencias, los diversos tipos de explicaciones filosóficas. ¿Nos ofrecerá el niño un tipo original de explicación? He ahí otras tantas preguntas que constituyen un segundo problema: el de la *causalidad* infantil. De la realidad y de la causalidad en el niño vamos a tratar en este libro, así como en una obra ulterior: *La causalidad física en el niño*. Desde el primer momento vemos que estos problemas son distintos de los que hemos estu-

diado en dos volúmenes precedentes [1]. Mientras en éstos nos propusimos el análisis de la forma y del funcionamiento del pensar infantil, abordamos ahora el análisis de su contenido. Ambas cuestiones tienen muchos puntos de contacto, pero pueden ser distinguidas sin demasiada arbitrariedad. Ahora bien: la forma y el funcionamiento del pensar se ponen de manifiesto cada vez que el niño establece relación con sus semejantes o con el adulto: es una manera de comportamiento social que puede observarse desde el exterior. El contenido, por el contrario, se descubre o no, según los niños y según los objetos de representación. Consiste éste en un sistema de creencias íntimas y se necesita una técnica especial para llegar a descubrirlas. Es, sobre todo, un sistema de tendencias, de orientaciones de espíritu, de las cuales el mismo niño no ha tenido conciencia y de las que nunca ha hablado.

Por estas razones, es no sólo útil, sino indispensable, que nos pongamos de acuerdo, ante todo, acerca de los métodos que pensamos emplear para el estudio de las creencias infantiles. Para juzgar de la lógica de los niños basta, con frecuencia, hablar con ellos. Basta también observar cómo hablan entre sí. Para juzgar de sus creencias, es necesario un método especial, que consideramos que es, desde el primer momento, difícil y laborioso, y que necesita un golpe de vista que supone, por lo menos, uno o dos años de entrenamiento. Los psiquíatras, acostumbrados a la clínica, comprenderán inmediatamente por qué. Para apreciar en su justo valor una determinada expresión de un niño, es preciso tomar, en efecto, minuciosas precauciones. De estas precauciones querríamos decir unas palabras, porque, de ignorarlas, el lector correría el peligro de falsear completamente el sentido de las páginas que siguen, y existiría, sobre todo, el riesgo de desnaturalizar las experiencias que hemos realizado, si se decide, como esperamos, a repetirlas y comprobarlas por sí mismo.

§ 1. El método de los tests, la observación pura y el método clínico. El primer método que se ha intentado utilizar, para resolver el problema que nos ocupa, es el de los *tests,* que consiste en someter al niño a pruebas organizadas, de tal modo, que satisfagan las dos condiciones siguientes: de una parte, la pregunta es idéntica para todos los sujetos y se propone siem-

[1] *Estudios sobre la lógica del niño.* Vol. I: *El lenguaje y el pensamiento en el niño* (que designaremos con las iniciales *L. P.*); vol. II: *El juicio y el razonamiento en el niño* (que designaremos por *J. R.*), traducción española de D. BARNÉS, "La Lectura", Madrid, 1929.

pre en las mismas condiciones; de otra, las respuestas dadas por los sujetos son referidas a un baremo o a una escala, lo cual permite compararlas cualitativa o cuantitativamente. Las ventajas de este método son indiscutibles para el diagnóstico individual de los niños. Y en psicología general las estadísticas obtenidas proporcionan con frecuencia informaciones de utilidad. Pero, con respecto a los problemas que nos ocupan, pueden reprocharse a los tests dos notables inconvenientes. En primer término, no permiten un análisis suficiente de los resultados obtenidos. Operando siempre en condiciones idénticas, se obtienen resultados brutos, interesantes para la práctica, pero, con frecuencia, inutilizables para teorizar, por insuficiencia de contexto. Mas, esto, todavía es nada, porque se concibe que a fuerza de ingeniosidad se llegue a variar los tests hasta descubrir todas las componentes de una actitud psicológica dada. El defecto esencial del test, en las investigaciones que nos ocupan, estriba en que falsea la orientación espiritual del niño a quien se interroga, o, por lo menos, tiene el peligro de falsearla. Si nos proponemos, por ejemplo, averiguar cómo concibe el niño el movimiento de los astros, y planteamos la pregunta: "¿Qué es lo que hace avanzar al sol?", el niño nos responderá quizá: "Es el Buen Dios que lo impulsa", o "el viento que lo empuja", etc. Se obtendrán resultados que no debemos desconocer, incluso si son debidos a la fabulación, es decir, a la tendencia que tienen los niños a inventar mitos cuando se encuentran perplejos por una pregunta dada. Pero, aunque sometiéramos a prueba a los niños de todas las edades, no hubiéramos avanzado nada, porque puede ocurrir que el niño no se haya planteado nunca la cuestión de la misma manera e incluso que no se la haya planteado de ningún modo. Puede ocurrir muy bien que conciba el sol como un ser vivo cuyo movimiento le es propio. Al preguntar: "¿Quién hace avanzar al sol?", se sugiere súbitamente la idea de una obra exterior, y se provoca el mito. Al preguntar: "¿Cómo avanza el sol?", se sugiere, quizá, al contrario, una inquietud por el "cómo", que tampoco existía, y se provocan otros mitos: "el sol avanza soplando", "con el calor", "rueda", etcétera. El único modo de evitar estas dificultades consiste en variar las preguntas, en hacer contra-sugestiones, en una palabra, en renunciar a todo cuestionario fijo.

El caso es el mismo en patología mental. Un demente precoz puede tener una lucidez o una reminiscencia suficiente para decir quién es su padre, aunque se crea habitualmente salido de una rama más ilustre. Pero la verdadera incógnita estriba en saber cómo se planteaba el problema en su espíritu, y si se planteaba.

Escojamos un ejemplo. Estudiaremos en este volumen el animismo infantil. Veremos que, cuando se pregunta a los niños si el sol, etc., está vivo, dotado de saber, de sentimiento, etc., los niños de cierta edad responden afirmativamente. Pero, ¿es ésta una idea espontánea o es una respuesta sugerida directa o indirectamente por el interrogatorio? Se busca entonces en las colecciones de preguntas de niños si existe algún fenómeno análogo y se ve que un niño de seis años y medio, Del (véase *L. P.*, cap. I, § 8), ha preguntado espontáneamente, al ver rodar una bola en la dirección de la observadora: "*¿Ella sabe que estáis ahí abajo?*" Se ve también que Del ha formulado un gran número de preguntas para saber cuándo un objeto, como una hoja, está muerto o vivo. Se ve, sobre todo, que, para responder a la afirmación de que las hojas muertas estaban muy muertas, Del ha contestado: "*¡Pero ellas se mueven con el viento!*" (*Id.*, § 8). Hay, pues, niños que, por la manera de formular sus preguntas, parecen asimilar la vida y el movimiento. Estos hechos demuestran que un interrogatorio sobre el animismo, practicado de cierta manera (preguntando, p. ej., al modo de Del, si un cuerpo en movimiento "sabe" que avanza), no es artificial, y que la asimilación de la vida y del movimiento corresponde a algo espontáneo en el niño.

Pero, si vemos la necesidad de la observación directa, advertimos también qué obstáculos limitan forzosamente su uso. El método de la observación pura no sólo es laborioso y parece no poder garantizar la calidad de los resultados más que en detrimento de su cantidad (es imposible, en efecto, observar en las mismas condiciones un gran número de niños), sino que, además, parece contener ciertos inconvenientes sistemáticos, de los que vamos a exponer los dos principales.

En primer término, el egocentrismo intelectual del niño constituye un serio obstáculo para quien desee conocerle por pura observación, sin preguntar de ningún modo al niño observado. En efecto, hemos intentado demostrar en otra parte (*L. P.*, cap. I-III) que el niño no busca espontáneamente, o no llega a comunicar, todo su pensamiento. O bien está en la sociedad de sus semejantes, y la conversación va ligada a las acciones inmediatas y al juego, sin inclinarse sobre esta fracción esencial del pensamiento destacada de la acción y se desenvuelve en contacto de los espectáculos de la actividad adulta o de la naturaleza. Desde este momento, las representaciones del mundo y la causalidad física parecerán desprovistas para el niño de todo interés. O bien el niño está en la sociedad de los adultos y entonces pregunta sin cesar, sin dar sus propias explicaciones. Las calla, primero, porque cree

que todo el mundo las conoce, y después, a continuación, por pudor, por miedo de equivocarse, por temor a las desilusiones. Las calla, sobre todo, porque, siendo suyas, sus explicaciones le parecen las más naturales y hasta las únicas posibles. En suma, hasta lo que podría expresarse claramente con palabras permanece de ordinario implícito, simplemente porque el pensamiento del niño no está tan socializado como el nuestro. Pero, al lado de los pensamientos formulables, por lo menos gracias al lenguaje interior, ¿cuántos pensamientos informulables no permanecen incognoscibles cuando nos limitamos a observar al niño sin hablarle? Entendemos por pensamientos informulables las actitudes del espíritu, los esquemas sincréticos, visuales o motores, todos estos preenlaces que se siente existir en cuanto se habla con un niño. Hay que conocer, ante todo, estos preenlaces, y, para hacerlos aflorar, es necesario emplear métodos especiales.

El segundo inconveniente sistemático de la observación pura se refiere a la dificultad de discernir en el niño el juego de la creencia. He aquí a un niño que se cree solo y que dice a un rodillo compresor: "¿Has aplastado bien las piedras grandes?" ¿Juega o personifica realmente la máquina? Es imposible decirlo en tal acontecimiento, porque es un caso particular. La observación pura es impotente para separar y distinguir la creencia de la fabulación. Los únicos criterios, como veremos posteriormente, están fundados sobre la multiplicidad de los resultados y la comparación de las reacciones individuales.

Importa, pues, a toda costa, rebasar el método de la observación pura y, sin recaer en los inconvenientes del test, alcanzar las principales ventajas de la experimentación. Emplearemos a este efecto un tercer método que pretende reunir los recursos del test y de la observación directa, evitando sus respectivos inconvenientes: es éste el método del examen clínico, que los psiquíatras emplean como medio de diagnóstico. Es posible observar, por ejemplo, ciertas formas paranoides durante meses enteros sin ver aflorar la idea de grandeza que se presente, no obstante, a cada reacción extraña. Por otra parte, no se dispone de tests diferenciales para los diversos síndromes mórbidos. Pero el clínico puede, a la vez: 1) conversar con el enfermo siguiéndole en sus mismas respuestas de manera que no pierda nada de lo que pueda surgir en relación con las ideas delirantes, y 2), conducirlo suavemente hacia las zonas críticas (su nacimiento, su raza, su fortuna, sus títulos militares, políticos, sus talentos, su vida mística, etc.), sin saber naturalmente dónde aflorará la idea delirante, pero manteniendo de modo constante la conversación en un te-

señado el método clínico para comprender su verdadera dificultad. O bien los alumnos principiantes sugieren al niño todo lo que desean encontrar, o no sugieren nada, pero es porque no buscan nada, y entonces tampoco encuentran nada.

En resumen, las cosas no son sencillas, y conviene someter a crítica rigurosa los materiales así recogidos. El psicólogo, en efecto, debe suplir las incertidumbres del método de interrogación, aguzando su finura de interpretación. Ahora bien, también aquí dos peligros opuestos amenazan al principiante: atribuir, a todo lo que ha dicho el niño, ya el valor *máximo,* ya el valor *mínimo.* Los grandes enemigos del método clínico son los que toman como moneda de ley todo lo que contestan los niños, y los que no conceden crédito a un cierto resultado procedente de un interrogatorio. Los primeros son los más peligrosos, pero ambos proceden del mismo error: creer que lo que dice un niño, durante el cuarto de hora, la media hora o los tres cuartos de hora que se conversa con él, debe situarse en un mismo plano de conciencia: el plano de la creencia reflexiva, o el plano de la fabulación, etc. La esencia del método clínico consiste, por el contrario, en discernir el buen grano de la cizaña y en situar cada respuesta en su contexto mental. Ahora bien: hay contextos de reflexión, de creencia inmediata, de juego o de psitacismo, contextos de esfuerzo y de interés o de fatiga, y, sobre todo, hay sujetos examinados que inspiran desde el primer momento confianza, a quienes se ve reflexionar y buscar, e individuos de quienes se tiene la sensación que se burlan de nosotros o de que no nos escuchan.

No nos es posible precisar aquí las reglas de este diagnóstico de las reacciones individuales. Es problema de práctica. Pero lo que nos falta intentar para hacer inteligible la manera con que hemos escogido las observaciones que se siguen, entre todas aquellas de que disponemos (para este volumen hemos tomado personalmente más de seiscientas observaciones, y, en muchos puntos, nuestros colaboradores han examinado por su parte un gran número de sujetos), es la clasificación, en algunas grandes categorías, de los tipos de respuesta que se pueden obtener. Siendo éstos de valor muy desigual, importa tener en el espíritu un esquema claro de esta clasificación, para poder matizar las interpretaciones.

§ 2. Los cinco tipos de reacción observables en el examen clínico. Cuando la pregunta planteada disgusta al niño, o, de una manera general, no provoca ningún trabajo de adaptación, el niño contesta no importa qué y no importa cómo,

sin tratar de distraerse o de construir un mito. Nosotros designaremos esta reacción con el término cómodo, aunque bárbaro, debido a BINET y SIMON: el *no importaquismo*. Cuando el niño, sin reflexionar, responde a la pregunta inventando una historia en la que no cree, o en la que cree por simple impulso verbal, decimos que hay *fabulación*. Cuando el niño se esfuerza por contestar a la pregunta, pero ésta es sugestiva, o el niño trata simplemente de responder al examinador, sin recurrir a su propia reflexión, decimos que hay *creencia sugerida*. Hacemos entrar en este caso la perseveración, cuando es debida al hecho de ser formuladas las preguntas en series sugestivas. En los demás casos, la perseveración es una forma del *no importaquismo*. Cuando el niño contesta con reflexión extrayendo la respuesta de su propio fondo, sin sugestión, siendo la pregunta nueva para él, decimos que hay *creencia disparatada* *. La creencia disparada está influenciada necesariamente por el interrogatorio, ya que la forma misma como es planteada y presentada al niño la pregunta le fuerza a razonar en una cierta dirección, y a sistematizar su saber de una manera determinada, pero es, no obstante, un producto original del pensamiento del niño, ya que ni el razonamiento realizado por éste para contestar a la pregunta, ni el conjunto de los conocimientos anteriores que utiliza durante su reflexión son influenciados directamente por el experimentador. La creencia disparada no es, pues, ni propiamente espontánea ni propiamente sugerida: es el producto de un razonamiento verificado ante una petición, pero por medio de materiales (conocimientos del niño, imágenes mentales, esquemas motores, preenlaces sincréticos, etc.) y de instrumentos lógicos (estructura del razonamiento, orientaciones de espíritu, hábitos intelectuales, etc.) originales Finalmente, cuando el niño no tiene necesidad de razonar para contestar a la pregunta, sino que puede dar con presteza una respuesta formulada o formulable, hay *creencia espontánea*. Existe, pues, creencia espontánea cuando la pregunta no es nueva para el niño y en el caso de que la respuesta sea fruto de una reflexión anterior y original. Excluimos, naturalmente, de este tipo de reacción, como por otra parte de cada uno de los precedentes, las respuestas influenciadas por las enseñanzas recibidas con anterioridad al interrogatorio. Hay en ello un problema distinto y muy complejo,

* No encuentro mejor traducción a las palabras *croyance déclenchée* que la de *creencia disparada*. La respuesta que el niño da brota de él como la flecha sale disparada del arco; es decir, que todos los elementos productores de la respuesta estaban en el niño *(de son propre fonds, sans suggestion)* y la pregunta nueva no ha hecho más que disparar la flecha de la respuesta. *(Nota del traductor.)*

que consiste en discernir, en las respuestas recibidas, lo que proviene del niño y lo que le ha sido inspirado por el medio que lo rodea. Volveremos en seguida acerca de esta cuestión. Limitémonos por ahora a distinguir más claramente unos de otros los cinco tipos de reacción que acabamos de describir, empezando por los últimos.

Que se pueda descubrir por el examen clínico la existencia de *creencias espontáneas* en el niño, y que se llegue a lograr que las desenvuelva por sí mismo, es algo indiscutible. Esta clase de creencias es rara, porque son más difíciles de alcanzar, pero existen. Más adelante veremos, por ejemplo, que los niños de ocho años (término medio) saben dar explicación verbal correcta y el dibujo completo del mecanismo de la bicicleta. Es evidente que este resultado, y un tal sincronismo en las respuestas individuales, denotan una observación y una reflexión anteriores al interrogatorio, aun no habiendo anotado ninguna pregunta infantil relativa al detalle de la bicicleta. Veremos también que basta preguntar a los niños de seis-ocho años "¿Qué hace el sol cuando tú te paseas?", para que estos niños cuenten sin más dilación que el sol y la luna les siguen, marchan y se detienen con ellos. La constancia de las respuestas y la espontaneidad del relato comparado con el carácter vago de la pregunta denotan seguramente una creencia espontánea, es decir, anterior a la pregunta misma.

Por otra parte, no se trata tanto de la existencia de creencias espontáneas, que el lector se verá obligado a discutir, sino, ante todo, del límite que deba establecerse entre las creencias espontáneas y las creencias disparadas. En efecto, a cada momento se tiene la impresión de que planteamos a los niños preguntas en que nunca habían pensado, y, sin embargo, lo imprevisto y la originalidad de las respuestas parecen indicar una reflexión anterior. ¿Dónde está el límite? Preguntamos, por ejemplo, a los niños: "¿De dónde viene la noche?" Planteada en esta forma, la pregunta no sugiere nada. El niño vacila, elude la pregunta y, finalmente, contesta que grandes nubes negras vienen a formar la noche. ¿Es ésta una creencia espontánea? ¿O bien es que, no habiéndose el niño planteado nunca esta interrogación, para responder a ella recurre a la hipótesis más simple, la más económica para su imaginación? Ambas interpretaciones se dejan discutir. Más aún, las dos son verosímilmente exactas. En efecto, hay niños que, cuando se les pregunta por qué avanzan las nubes, responden: "Para hacer la noche." En este caso, la explicación de la noche por las nubes es claramente espontánea. En otros casos, se tiene la impresión de que el niño inventa en el momento la

de una parte, el niño ha encontrado con preferencia a otras muchas, y que, por otra, no elimina ni siquiera bajo la presión de nuestras contrasugestiones. Hay, pues, ciertas probabilidades para que la contestación artificialista del niño, incluso si es disparada, esté ligada a un artificialismo latente, a una orientación de espíritu artificialista. Queda, naturalmente, por hacer la prueba, pero la misma posición del problema no acarrea dificultad. De otra parte, el niño no elimina su hipótesis mientras dura el interrogatorio, a pesar de nuestras tentativas. En esto hay una segunda indicación, la de que existen pocas tendencias antagonistas a esta actitud artificialista. Sería fácil, sin esto, desviar al niño, hacerle inventar otra cosa, etc.

En resumen, en vista de todo ello, es lícito proponerse el estudio de las creencias disparadas. El método consiste en preguntar al niño acerca de todo lo que le rodea. La hipótesis consiste en admitir que el modo como el niño inventa la solución revela algo de sus actitudes de espíritu espontáneas. Para que este método dé algún resultado, es necesario, naturalmente, regularlo por medio de un control severo, en lo que se refiere al modo de proponer las preguntas al niño y en lo que concierne a la interpretación de las respuestas. Estas reglas son lo que intentaremos poner de relieve inmediatamente.

Pero si la frontera que separa las creencias disparadas de las espontáneas es de una importancia relativa, es, por el contrario, necesario distinguir claramente las creencias disparadas de las *creencias sugeridas*. Ahora bien: no hay que creer que la sugestión sea fácil de prevenir. Se necesita un largo aprendizaje antes de aprender a reconocer y a evitar las numerosas formas posibles de sugestión. Dos variedades son particularmente temibles: la *sugestión por la palabra* y la *sugestión por perseveración*.

La primera es muy fácil de caracterizar en términos generales, pero muy difícil de discernir en el detalle. El único medio de evitarla estriba en aprender a conocer el lenguaje infantil y en formular las preguntas en este mismo lenguaje. Es, pues, preciso, al principio de cada nueva información, hacer hablar a los niños con el exclusivo fin de constituir un vocabulario que evite toda sugestión. Por ejemplo, las palabras "avanzar", "marchar", "moverse", no son para el niño sinónimas. El sol avanza, pero no se mueve, etc. Si se emplea imprudentemente tal palabra, inesperada para el niño, se corre el riesgo de provocar, por pura sugestión, reacciones animistas o antropomórficas que se toman luego por espontáneas.

La sugestión por perseverancia es todavía más difícil de evi-

tar. porque el solo hecho de proseguir la conversación, después de la primera respuesta del niño, lo lleva a perseverar en el camino que ha adoptado. Además, todo cuestionario ordenado en serie provoca la perseverancia. Pedir al niño, por ejemplo, si un pez, un ave, el sol, la luna, las nubes, el viento, etc., etc., son seres vivos, es impulsarle a decir que sí a todo, por un sencillo dejarse llevar. En tal caso, las respuestas son naturalmente "sugeridas" y de ningún modo "disparadas", en el sentido en que hemos tomado este término.

Ahora bien: la creencia sugerida carece de interés para el psicólogo. Mientras la disparada descubre hábitos de espíritu anteriores al interrogatorio, aunque sistematizados bajo su influencia, la sugerida no revela otra cosa que la sugestibilidad del niño, la cual no tiene nada que ver con la representación del mundo.

Quisiéramos poder desterrar la *fabulación* con la misma severidad. Pero la cuestión de la fabulación es una de las más delicadas que presenta el estudio clínico del niño. Cuando se interroga a los niños, principalmente antes de los siete-ocho años, ocurre frecuentemente que, aun guardando un aire de candor y de seriedad, se divierten con el problema planteado e inventan una solución simplemente porque les agrada. La solución, en este caso, no es sugerida, puesto que es enteramente libre y hasta imprevisible, y, sin embargo, no puede clasificarse en las creencias disparadas, por la sencilla razón de que no es una creencia. El niño se limita a jugar, y si llega a creer lo que dice, es por dejarse llevar, y al modo como cree en sus juegos, por simple deseo de creer. Ahora bien: la significación exacta de esta fabulación es muy delicada de precisar. Tres soluciones son posibles. La primera consiste en asimilar la fabulación a lo que, en el adulto normal, se puede llamar la "fumistería". El niño fabularía según esta interpretación para burlarse del psicólogo, y, principalmente, para evitar el reflexionar más adelante en una cuestión que le aburre y le fatiga. Esta interpretación es ciertamente la buena en la mayoría de los casos —por otra parte, bastante raros—, que se observan después de los ocho años. Pero antes de los siete-ocho no lo explica todo, por lo que hay que recurrir a las otras dos soluciones.

La segunda solución consistiría en asimilar la fabulación a la mitomanía de los histéricos. El niño fabularía entonces, no tanto por burlarse de alguien, sino porque sería éste uno de sus procedimientos de pensar, y el más cómodo en la circunstancia de los problemas molestos. En esta segunda solución, el niño sería,

a un débil o a un niño demasiado joven "cuántos hacen 3 y 3", la contestación nos la da completamente al azar: 4 ó 10 ó 100. El niño, en efecto, sabe callarse raramente, y prefiere inventar una respuesta que permanecer callado. En este caso no hay fabulación, porque no hay ninguna sistematización en el invento ni interés alguno puesto en juego. El niño fabula cuando se divierte: el "no importaquismo" nace del aburrimiento.

De este inventario de las diferentes clases de respuestas posibles, retengamos, pues, esto. Las creencias espontáneas, es decir, anteriores al interrogatorio, son las más interesantes. Las disparadas instruyen en la medida en que permiten descubrir la orientación del espíritu del niño. La fabulación puede dar algunas indicaciones, sobre todo negativas, a condición de ser interpretadas con la prudencia necesaria. Por fin, las sugeridas y el no importaquismo deben eliminarse severamente; las primeras porque sólo revelan lo que el experimentador ha querido hacer decir al niño, y lo segundo porque sólo testimonia la incomprensión del sujeto examinado.

§ 3. Reglas y criterios que permiten el diagnóstico de los tipos precedentes de reacción. Sabemos ya lo que queremos investigar. Intentemos ahora darnos algunas reglas destinadas a seleccionar las respuesta interesantes. O, dicho de otro modo: intentemos entendernos acerca de los medios prácticos de distinguir los cinco tipos de reacción caracterizados *in abstracto* en el parágrafo precedente.

En primer lugar, ¿cómo reconocer la creencia sugerida y el no importaquismo? La creencia sugerida es esencialmente momentánea. Basta una contrasugestión, no inmediata, pero sí poco diferida, para quebrantarla. Es suficiente, a veces, dejar de hablar algunos instantes y reinterrogar al niño indirectamente sobre las mismas cuestiones: la creencia sugerida constituye un parásito en el pensamiento del sujeto, quien tiende, por sí mismo, a desembarazarse de ese cuerpo extraño.

Pero este primer criterio no basta. Hay niños especialmente sugestionables que cambian de opinión con facilidad, sin que podamos servirnos de estas oscilaciones como criterio unívoco. El método que debe seguirse entonces es proseguir el interrogatorio en profundidad. Lo propio de las sugeridas consiste en carecer de ligaduras con el resto de las creencias del sujeto, y, por otra parte, de analogías con las creencias de los niños de la misma edad y del mismo medio. De ello se deducen dos reglas suplementarias. En primer término, ahondar alrededor de la res-

puesta de que se sospecha, para ver si tienen o no raíces sólidas. Después, multiplicar los interrogatorios variando el enunciado de las preguntas. De este modo, la sugestión es susceptible de ser evitada a fuerza de paciencia y de análisis.

Estos tres criterios valen *a fortiori* para eliminar el no importaquismo, siendo este tipo de respuesta mucho más inestable que la misma creencia sugerida. En cuanto a distinguir el no importaquismo de la fabulación, es fácil independientemente del contexto: la fabulación es mucho más rica y sistematizada, mientras que el no importaquismo constituye un punto muerto desprovisto de ramificaciones.

Después de reconocer de este modo las contestaciones sugeridas y el no importaquismo, tratemos ahora de definir los criterios de la fabulación. De las tres reglas precentes, dos son impracticables para distinguir la fabulación. De una parte, la contrasugestión no elimina la respuesta fabulada, porque el fabulador lucha con el contradictor, y fabula tanto más cuanto más apremiantes le son presentadas las objeciones. De otra parte, es dificultoso el análisis de las raíces de la respuesta dada, precisamente porque la respuesta fabulada se ramifica y prolifera hasta dar el cambio y aparecer encajada en un conjunto de creencias sistemáticas. Contrariamente a la sugestión, la fabulación se deja reconocer con gran dificultad en un individuo aislado. El único medio de descubrirla es multiplicar los interrogatorios. Si se dispone de un gran número de sujetos, la fabulación se distingue entonces de las creencias disparadas y de las espontáneas por medio de los tres criterios siguientes.

Interrogando un gran número de niños de una misma edad, se comprueba, o que la respuesta imputada es muy general o que es privativa de uno o de dos niños dados. En el primer caso, hay muchas probabilidades de que no haya fabulación. En efecto, siendo la fabulación una invención libre e individual, ofrece un mínimo de condiciones para que todos los niños inventen de igual manera cuando responden a la misma pregunta. Pero este primer criterio no basta, porque es concebible que una pregunta determinada sea totalmente incomprendida en una edad dada y sólo puede dar lugar a la fabulación. Además, puede ocurrir que ésta se oriente en tal caso en la dirección más simple, y de ahí su uniformidad. Esta interpretación es particularmente plausible en lo que concierne al artificialismo infantil. Se pregunta, por ejemplo, a los niños de cuatro-seis años, cómo ha empezado la luna. Supongamos incomprendida para los pequeños esta pregunta: inventarán entonces un mito, y como el más sencillo es

recurrir a los hombres, dirán todos "que es un señor quien ha hecho la luna". Es necesario, pues, un criterio más sutil.

Un segundo criterio nos parece poder llenar este papel suplementario. Cuando se interroga un gran número de niños de edades diferentes, puede ocurrir que la respuesta imputada (la cual es, pues, por hipótesis, general a las edades inferiores) desaparezca de una vez y deje su puesto a una respuesta de otro tipo diferente. Puede ocurrir, pues, que deban repartirse los niños en dos etapas sin etapa intermedia, o, por el contrario, que la respuesta imputada sólo desaparezca progresivamente, y no ceda el paso a un tipo ulterior de respuesta más que mediante una lenta maduración. En este caso, sería preciso repartir los niños en tres etapas, dos extremas y una intermedia. Es evidente que, en el segundo caso, las probabilidades de fabulación son mucho menos fuertes que en el primero. En efecto, supongamos que los niños hayan tenido sobre un sujeto dado opiniones sistemáticas o una firme orientación de espíritu. Cuando la experiencia o la instrucción hagan sufrir un revés a estas opiniones, la revelación no será instantánea, sino progresiva. Al contrario, la ausencia de intermediarios entre dos grupos sucesivos de respuestas parece indicar que el primer grupo no tenía ningún valor a los ojos del niño, y habla así en favor de la hipótesis de una fabulación general durante la primera etapa.

Finalmente, es útil observar un tercer criterio: llegar a la respuesta justa. En efecto, si las respuestas de los niños más pequeños examinados no son fabuladas, no solamente es necesario comprobar una desaparición progresiva y no súbita de estas respuestas, en la serie de los niños clasificados por edades medias, sino que también debe observarse que las representaciones primitivas se adhieren aún a las mismas primeras respuestas justas. O, dicho de otro modo, si se distinguen tres etapas en un proceso dado, de las cuales una de ellas es intermedia, el tipo de respuesta de la primera etapa debe hacerse sentir, no solamente durante la segunda, sino hasta los comienzos de la tercera. En tal caso, puede ser prácticamente seguro que las respuestas de la primera no son fabuladas.

He aquí un ejemplo. Los niños de una primera etapa afirman que el lago de Ginebra ha sido excavado por unos obreros y que en él se ha puesto el agua. Los de la segunda continúan afirmando que el lago ha sido excavado, pero que el agua viene de las montañas y tienen por origen la lluvia. En fin, en la tercera etapa, el niño admite que el lago se ha formado siguiendo un proceso enteramente natural: los ríos lo han excavado y lo ali-

no han sido nunca puestas en duda por el niño y no proporcionan así materia de preguntas. Pero, en tales casos, no hay que hablar de creencias, sino de tendencias implicadas en la orientación de espíritu del niño mucho más que desprendidas y discutidas: son "actitudes", subconscientes más bien que formuladas, activas mucho más que representativas. ¿Qué hacer para distinguir la creencia o la tendencia espontáneas de la creencia disparada? La pregunta no corresponde a nuestras reglas de examen clínico, sino a las de interpretación, en general, las cuales necesitamos examinar ahora.

§ 4. Reglas destinadas a la interpretación de los resultados. En psicología, como en física, no hay "hechos" puros, si se entiende por "hecho" un fenómeno presentado al espíritu por la naturaleza misma, independientemente de las hipótesis que han permitido interrogarla, de los principios que regulan la interpretación de la experiencia y del encadenamiento sistemático de proposiciones anteriores, en el cual el observador inserta por una suerte de preenlace toda comprobación nueva. Por esto importa que precisemos al menos los principios generales que nos guiarán en la interpretación de las respuestas de nuestros niños, sin lo cual el lector nos plantearía de seguida cuestiones perjudiciales: ¿Cuál es la orientación de espíritu que conduce al niño a determinadas respuestas mejor que a otras, cuando su reacción es del tipo "disparado"? ¿Cuál es la parte del adulto en las creencias del niño?, etc.

Pero nos es necesario evitar el peligro contrario, que es el de prejuzgar la naturaleza de nuestros resultados antes de haberlos analizado en sí mismo. Lo que necesitamos buscar es, pues, un conjunto de reglas de interpretación que unan al máximo de flexibilidad el de rigor en lo que estas dos exigencias sean conciliables. O, dicho más sencillamente, conviene buscar *qué reglas hay que seguir para evitar el máximo de prejuicios*.

En este respecto son particularmente interesantes dos puntos. El primero es el de las relaciones entre la fórmula verbal o la sistematización consciente que da el niño a sus creencias, en el momento del interrogatorio, y la orientación de espíritu preconsciente que ha determinado al niño, en todo o en parte, a inventar una solución con preferencia a otra. He aquí el problema. Un niño nos da una respuesta claramente "disparada"; es decir, vemos construirse la creencia, por decirlo así, bajo nuestros ojos. ¿Hay que cuidar de esta respuesta como si fuera del tipo "espontáneo", o bien, es necesario hacer su exégesis, y cuidar

menos de la respuesta misma, tomada a la letra, que de las tendencias que han determinado la investigación del niño? Mas, en este último caso, ¿cómo hacer la elección?, ¿qué traducción dar a las tendencias del niño para no traicionarlas? La cuestión es muy grave. De su solución depende todo el valor del método clínico.

Esta cuestión implica dos soluciones extremas. La primera es la de ciertos psicólogos de la infancia que rechazan, como desprovistos de significación, todos los resultados de un interrogatorio propiamente dicho (en tanto, naturalmente, que este interrogatorio se halle destinado a deducir las representaciones o las creencias de los niños, y no simplemente a someter al niño a pruebas escolares o mentales). Para estos autores, todo interrogatorio falsea las perspectivas, y sólo la observación pura puede permitir una visión objetiva de las cosas. Pero, a tales reservas, se puede siempre oponer el hecho de que los interrogatorios dan resultados constantes, por lo menos como valores medios. Cuando se interroga a los niños acerca de lo que es el pensamiento y lo que son los nombres, todos los pequeños (al menos un número bastante elevado para permitirnos decir "todos") responden que se piensan con la boca y que las palabras o los nombres están situados en las cosas, etc. Una tal uniformidad plantea un problema a los detractores del interrogatorio y autoriza la prosecución de las investigaciones.

La otra solución es la de los psicólogos que consideran toda respuesta, al menos toda respuesta "disparada" (por oposición a las respuestas sugeridas, fabuladas o dadas sin ninguna reflexión), como expresión del pensamiento espontáneo del niño. Es la que, p. ej., parecen admitir muchos colaboradores del *Pedagogical Seminary*. Basta, de creer a estos autores, plantear a los niños un conjunto de preguntas y coleccionar las respuestas, para conocer las "ideas de los niños", o las "teorías de los niños" etcétera. Sin querer desconocer completamente el valor y el interés de muchas informaciones en que pensamos, creemos, no obstante, que este valor es con frecuencia muy otro de aquel en que creen los autores. O de otra manera, consideramos muy sospechoso el principio según el cual cualquier respuesta no sugerida ni fabulada posee el mismo coeficiente de espontaneidad que una respuesta de adulto normal, dada en el curso de un examen cualquiera, o que una creencia original de niño, observada sin intervención ni interrogatorio. Un principio de esta naturaleza puede dar lugar a ciertas conclusiones exactas, claro es; pero, por azar, a la manera como lo verdadero puede salir de lo falso.

tificial allí donde la coherencia es de un tipo más orgánico que lógico. Por eso, los niños responden que los astros, el cielo, la noche, etc., son de nubes, y que las nubes son de humo. ¡Admirable sistema por el cual el humo de las casas es el principio de la meteorología y de la astronomía! Sólo que no es un sistema. No hay allí más que enlaces parcialmente sentidos, parcialmente formulados, y mucho más bosquejados que deducidos. Más aún, estos enlaces no excluyen otros, y aun otros que nos parecen contradictorios con ellos: por eso estos mismos cuerpos son concebidos por el niño como vivos y conscientes, etc.

Por último, es también necesario despojar las respuestas de su elemento verbal. Hay seguramente en el niño todo un pensamiento informulable hecho de imágenes y de esquemas motores combinados. Las ideas de fuerza, de vida, de peso, etc., salen de este pensamiento, al menos parcialmente, y las relaciones de los objetos entre sí están penetradas por estos enlaces inexpresables. Cuando se interroga al niño, éste traduce su pensamiento en palabras, pero estas palabras son necesariamente inadecuadas. Por eso el niño dirá que es el sol quien "hace" avanzar las nubes o las lanza como un gendarme echa a los ladrones y "hace" así que se salven. ¿Cuál es el sentido de la expresión: el sol atrae o impulsa las nubes? Todo es posible. Aquí, de nuevo, lo que importa es la actitud más que la fórmula y la dirección seguida más que la respuesta hallada.

En resumen, el principio de la interpretación de las respuestas "disparadas", y hasta en parte de las espontáneas, consiste en considerar estas respuestas como síntomas más que como realidades. Pero, ¿dónde detenernos en este trabajo de reducción crítica? A la observación pura corresponde decidir. Basta examinar un gran número de preguntas de niños y confrontar las respuestas obtenidas por examen clínico con estas preguntas espontáneas, para ver hasta qué punto tal orientación de espíritu corresponde a cuestiones sistemáticamente planteadas. Por esto, por lo que se refiere al artificialismo, bastan pocas observaciones para darse cuenta de que el enlace de las cosas y de los hombres adquiere con frecuencia espontáneamente, en el niño, el aspecto de una relación de fabricación: el niño se plantea de modo espontáneo ciertas cuestiones de origen, y las plantea de una manera que implica a la vez la idea de que los hombres han hecho o contribuido a hacer las cosas.

Pero las reglas que preceden no bastan para resolver todos los problemas que plantea la interpretación de las respuestas. El estudio del niño comporta desgraciadamente una dificultad mucho

más grave todavía. ¿Cómo separar, en los resultados de los interrogatorios, lo que sea original del niño de lo que pertenezca a las influencias adultas anteriores?

Planteado bajo esta forma, el problema es insoluble. Contiene, en efecto, dos cuestiones muy distintas. La historia del desenvolvimiento intelectual del niño es, en gran parte, la de la socialización progresiva de un pensamiento individual, primero refractario a la adaptación social, y después más penetrado cada vez por las influencias adultas del ambiente. A este respecto, todo el pensamiento del niño está destinado, desde los principios del lenguaje, a fundirse progresivamente en el pensamiento del adulto. De ahí un primer problema: ¿cuál es el proceso de esta socialización? por el hecho mismo de haber socialización progresiva, en cada momento del desenvolvimiento del niño, hay que hacer dos partes en el contenido del pensamiento infantil: una parte de influencia adulta y otra de reacción original del niño. O, dicho de otra manera: las creencias infantiles son producto de una reacción influenciada, pero no dictada, por el adulto. Podemos proponernos el estudio de esta reacción y esto es lo que emprenderemos en el curso de esta obra. Basta saber que el problema tiene tres términos: el universo a que el niño se adapta, el pensamiento del niño y la sociedad adulta que influye sobre este pensamiento. Pero, de otra parte, hay que distinguir, en las creencias infantiles, dos tipos muy diferentes. Unas, como acabamos de ver, están influenciadas, pero no dictadas por el adulto. Las otras, por el contrario, son simplemente impuestas, ya por la escuela, ya por la familia, ya por las conversaciones adultas oídas por el niño, etcétera. Estas creencias, naturalmente, carecen de interés, de donde procede el segundo problema, el más grave desde el punto de vista metodológico: ¿cómo distinguir, en el niño, las creencias impuestas por el adulto y las creencias que atestiguan una reacción original del niño (reacción influenciada, pero no dictada por el adulto)? Vemos de seguida cómo estos dos problemas deben ser distinguidos. Examinémoslos separadamente.

Por lo que se refiere al primero, se nos presentan dos soluciones extremas. Según una de ellas, no existen las creencias propiamente infantiles: sólo se encuentran en el niño vestigios de informaciones dispersas e incompletas, recibidas del exterior, y, para conocer su pensamiento real, sería preciso educar algunos huérfanos en una isla desierta. En el fondo, es la solución implícita de gran número de sociólogos. La idea de que los primitivos nos informan mejor que los niños sobre la génesis del pensamiento humano, aunque los primitivos sean conocidos de segunda o de

tercera mano de los únicos que están en condiciones de estudiarlos científicamente, reposa en gran parte la tendencia de que se tiene de considerar al niño formado enteramente por la sujeción del medio social ambiente. Pero podría ocurrir muy bien que haya sido singularmente desconocida la originalidad de los niños, sencillamente porque, siendo el niño egocéntrico, no piensa ni en convencernos de la exactitud de sus actitudes de espíritu ni, sobre todo, en adquirir conciencia de ellas para desenvolverlas. Puede ocurrir muy bien que no veamos del niño más que sus dudas y sus tanteos, porque precisamente lo que es para él evidente no es objeto ni de sus preguntas ni aun de su atención. Es, pues, legítimo rechazar el admitir *a priori* la absoluta conformidad de las representaciones del niño con las de su alrededor. Más aún, si la estructura lógica del pensamiento del niño difiere de nuestra estructura lógica de adulto, como hemos intentado demostrar en otra parte, parece probable que el contenido del pensamiento infantil será en parte original.

¿Es necesario, pues, adoptar la otra solución extrema y hacer del niño una especie de esquizoide que vive únicamente de su autismo, aunque participando en apariencia de la vida del cuerpo social? Ello equivaldría a desconocer este hecho: que el niño es un ser cuya actividad principal es la adaptación, y que busca adaptarse tanto al adulto que lo rodea como a la propia Naturaleza.

La verdad está seguramente entre ambos principios. STERN ha seguido, en el estudio del lenguaje infantil, un principio director que podemos hacer nuestro, ampliándolo en favor de la originalidad del pensamiento infantil. El pensamiento es, en efecto, mucho más original en el niño que el lenguaje. Por lo menos, lo que dice STERN del lenguaje vale, *a fortiori,* para el pensamiento.

Admitamos, dice STERN, que el niño, en su lenguaje se limita a copiar en todo al adulto. Falta todavía pensar que esta copia contenga muchos elementos de espontaneidad. En efecto, el niño no lo copia todo. Su imitación es de selección: ciertos rasgos los copia inmediatamente; otros, son eliminados durante años enteros. Más aún, el orden de sucesión de estas imitaciones es, como término medio, constante. Las categorías gramaticales, p. ej., se adquieren en un orden fijo, etc. Ahora bien: quien dice imitación selectiva y orden fijo en las imitaciones, dice reacción en parte espontánea. Al menos, tales hechos muestran la existencia de una estructura, parcialmente, independiente de la presión exterior.

Pero hay más. Aun lo que parece copiado es, en realidad, deformado y vuelto a crear. Las palabras, p. ej., son las mismas

al niño, no como un ser de pura imitación, sino como un organismo que asimila las cosas, las criba, las digiere, según su estructura propia. De este modo, aun lo que está influenciado por el adulto puede ser original.

Claro es que son frecuentes las puras imitaciones o reproducciones. A menudo una creencia infantil no es más que la réplica pasiva de una conversación oída. Más todavía, a medida que el niño evoluciona aumenta su comprensión del adulto y se hace susceptible de asimilarse las creencias ambientes sin deformarlas ya. ¿Cómo, pues, discernir en los resultados del examen clínico la parte que corresponde al niño y la que se debe a las palabras adultas anteriormente oídas e incorporadas por él? Todas las reglas que hemos descrito precedentemente (§ 3) para distinguir las respuestas espontáneas o "disparadas" de las sugeridas durante la experiencia, nos parecen válidas para resolver este nuevo problema.

Primeramente, la uniformidad de las respuestas de una misma edad media. Si, en efecto, todos los niños de la misma edad mental han llegado a la misma representación de un fenómeno, a pesar de los azares de sus circunstancias personales, de sus tropiezos, de las conversaciones oídas, etc., hay en ello una primera razón en favor de la originalidad de esta creencia.

En segundo término, en la medida en que la creencia del niño evoluciona con la edad siguiendo un proceso continuo, hay nuevas presunciones en favor de la originalidad de esta creencia.

Tercero, si una creencia está realmente formada por la mentalidad infantil, la desaparición de esta creencia no será brusca, sino que se comprobará un conjunto de combinaciones o de compromisos entre ella y la nueva creencia que tiende a implantarse.

Cuarto, una creencia realmente solidaria de una estructura mental dada resiste a la sugestión; y quinto, esta creencia presenta múltiples proliferaciones y reobra sobre un conjunto de representaciones vecinas.

Estos cinco criterios, cuando son aplicados, simultáneamente, bastan para enseñarnos si una creencia ha sido tomada por el niño a los adultos por imitación pasiva o si es en parte producto de su estructura mental. Seguramente estos criterios no permiten descubrir el producto de la enseñanza adulta a la edad en que el niño comprende todo lo que se le dice (a partir de once-doce años). Pero es que entonces el niño no es ya niño, y su estructura mental se convierte ya en la del adulto.

Primera sección

EL REALISMO INFANTIL

Para situar exactamente las representaciones del mundo del niño, la primera cuestión que conviene plantearse es sin duda ésta: ¿la realidad exterior es en el niño tan exterior y objetiva como en nosotros? O, de otro modo: ¿el niño es capaz de distinguir el mundo exterior de su yo? Al estudiar en un trabajo precedente la lógica del niño, encontramos también desde el principio el problema del yo. Y hemos llegado a la conclusión de que la lógica se desenvuelve en función de la socialización del pensamiento. Mientras el niño admite que todo el mundo piensa necesariamente como él, no busca espontáneamente convencer, ni conformarse a las verdades comunes, ni, sobre todo, demostrar o verificar sus opiniones. Puede sostenerse, pues, que si la lógica del niño no alcanza rigor ni objetividad es a causa de un egocentrismo innato que contrarresta la socialización. Para estudiar las relaciones del pensamiento del niño, no ya con el de otro, sino con las cosas, nos encontramos en presencia de un problema análogo: ¿podrá salir de su yo para construirse una representación objetiva de la realidad?

A primera vista la cuestión parece fútil. El niño, como el hombre inculto, parece exclusivamente vuelto hacia las cosas. La vida del pensamiento le deja indiferente. Se le escapa la originalidad de los puntos de vista individuales. Sus primeros intereses, sus primeros juegos, sus dibujos, son esencialmente realistas, y tienden únicamente hacia la imitación de lo que es. En una palabra, el pensamiento del niño tiene todas las apariencias de una tendencia exclusiva de realismo.

la ausencia de conciencia del yo. Por esto se ha sostenido que el niño que habla de sí en tercera persona se ignora en tanto que sujeto y se ve como desde fuera de sí. En este caso habría "proyección" en el sentido de que las acciones propias son contadas, y quizá concebidas, como si, con relación al niño que habla, estas acciones fueran extrañas al mundo interior.

En otros casos, hay proyección cuando atribuimos a las cosas caracteres debidos al yo o al pensamiento. Así, el niño que localiza en el sol el "nombre del sol", "proyecta" una realidad interna en el mundo exterior.

Finalmente, es difícil de distinguir de la "proyección" los casos en que prestamos a las cosas no nuestros caracteres, sino lo recíproco de nuestros estados de conciencia: así, el niño que se asusta ante un fuego supondrá en él intenciones amenazadoras. No se ha prestado al fuego el sentimiento de miedo, sino que este sentimiento ha sido objetivado, y el niño proyecta entonces en el fuego el estado recíproco de este temor: la maldad.

En este tercer sentido es en el que han empleado la palabra "proyección" los psicoanalistas. Es un sentido diferente de los dos primeros, pero se ve con claridad que existe parentesco entre los tres, y hasta probablemente una continuidad completa. En todo caso, en los tres sentidos hay "adualismo" entre lo interno y lo externo.

¿Cuál es, pues, el mecanismo de la "proyección"? ¿Hay simplemente falta de clasificación de los contenidos de la conciencia? Esta es la impresión que deja la lectura de las obras de BALDWIN. En ellas se ve bien cómo se han diferenciado los contenidos y cómo se han constituido los "dualismos". Pero lo que no se ve es cómo se han constituido los estados primitivos y adualísticos. Esto es sin duda debido al método seguido por BALDWIN. En sus últimos escritos, este sutil analista reconstituye, en efecto, la lógica genética como si hiciera psicología de introspección, es decir, tomando la conciencia como un dato último y sin recurrir ni a lo inconsciente ni a la biología. Mas, sería lícito que nos preguntásemos si la psicología genética no supone necesariamente los datos proporcionados por las ciencias biológicas. Podríamos, en particular, preguntarnos si la proyección no resulta de un proceso inconsciente de asimilación tal como las cosas y el yo se condicionan anteriormente a toda adquisición de conciencia. Si éste es el caso, los diversos tipos de proyección se referirían a diversas combinaciones posibles de la asimilación y de la adaptación.

Sin embargo, para descubrir tales procesos y exponer sus

peripecias, es absolutamente necesario un minucioso estudio de los hechos. Y éste es el estudio que quisiéramos llevar a cabo, en lo que concierne al desarrollo del niño. Pero un estudio de esta naturaleza es ilimitado. Por esto nos limitaremos al análisis de algunos hechos bien definidos, que viertan alguna luz acerca de estas difíciles cuestiones.

Seguiremos un método regresivo. Partiremos de la descripción de las representaciones que se hacen los niños de la naturaleza del pensamiento (dualismo del pensamiento y las cosas), para remontarnos al estudio de los límites que trazan, con respecto a las palabras, a los nombres y a sus sueños, entre el mundo exterior y el mundo interior, y concluir, finalmente, por un breve análisis de algunos fenómenos relacionados. La ventaja de este método regresivo consiste en que, al comenzar por los fenómenos más fáciles de interpretar, encontramos ciertos hilos conductores que nos faltarían siguiendo el orden cronológico.

CAPITULO PRIMERO

LA NOCION DEL PENSAMIENTO

Supongamos un ser que lo ignora todo en la distinción entre el pensamiento y los cuerpos. Este ser adquirirá conciencia de sus deseos y de sus sentimientos, pero seguramente tendrá de sí mismo una noción mucho menos clara que nosotros de nosotros mismos. Se sentirá, por así decirlo, menos interior a sí mismo que nosotros, menos independiente del mundo exterior. En efecto, la conciencia que tenemos de que pensamos nos desliga de las cosas. Pero, sobre todo, serán completamente diferentes de los nuestros los conocimientos psicológicos que tenga un ser de tal naturaleza. Los sueños, por ejemplo, le parecerán una irrupción de lo exterior en lo interior. Las palabras estarán unidas a las cosas, y hablar consistirá en obrar directamente sobre los cuerpos. Inversamente, los cuerpos exteriores serán menos materiales: estarán penetrados de intenciones y de voluntad.

Intentaremos demostrar que éste es el caso del niño, el cual ignora cuanto se refiere a la especificidad del pensamiento, y ello aun en el grado en que se deja influenciar por las expresiones adultas que conciernen al "espíritu", al "cerebro" o a la "inteligencia".

La técnica que hay que seguir al interrogar al niño es, en pocas palabras, la siguiente. Se pregunta: "¿Sabes lo que es pensar? Cuando estás aquí y piensas en tu casa, o en las vacaciones, o en tu mamá, ¿sabes lo que es pensar en alguna cosa?" Cuando el niño ha comprendido, se continúa: "Bien. ¿Con qué cosa se piensa?" Si no entiende, lo que es raro, se explica: "Cuando andas, andas con los pies. Bien. Y cuando piensas, ¿con qué pien-

con la boca. Admitía, además, que las personas piensan cuando hablan y no piensan cuando cierran la boca. Según nuestros materiales, estas creencias infantiles son muy generales.

MONT (7; 0)[2]. —"Sabes lo que es pensar? —*Sí.* —Piensa en tu casa, ¿quieres? —*Sí.* —¿Con qué piensas? —*Con la boca.* —¿Puedes pensar con la boca cerrada? —*No.* —¿Y con los ojos cerrados? —*Sí.* —¿Y con las orejas tapadas? —*Sí.* —Cierra tu boca y piensa en tu casa. ¿Piensas? —*Sí.* —¿Con qué has pensado? —*Con la boca.*"

PIG (9; 6. Retrasado). "—¿Conoces la palabra pensar? —*Sí.* —¿Qué es el pensamiento? —*Cuando alguien ha muerto y se piensa en él.* —¿Piensas alguna vez? —*Sí, en mi hermano.* —En la escuela, ¿piensas? —*No.* —¿Y aquí? (estamos en una oficina del edificio escuela). —*Sí. Pienso porque usted me pregunta cosas.* —¿Con qué piensas? —*Con la boca y las orejas.* —¿Piensan los bebés? —*No.* —Cuando su mamá le habla, ¿el bebé piensa? —*Sí.* —¿Con qué piensa? —*Con su boca.*"

ACKER (7; 7). "—¿Con qué cosa se piensa? —*Con la boca.*" Esta afirmación se ha producido cuatro veces en el curso de un interrogatorio sobre el sueño, que se verá más adelante. Después de preguntas sobre el animismo, hemos agregado: "—¿Un perro puede pensar? —*Sí, escucha.* —¿Un pájaro puede pensar? —*No, no tiene orejas.* —¿Con qué piensa el perro? —*Con sus orejas.* —¿Piensa un pez? —*No.* —¿Y un caracol? —*No.* —¿Y un caballo? —*Sí, con sus orejas.* —¿Y una gallina? —*Sí, con su boca.*"

SCHMI (5; 6). "¿Con qué cosa se piensa? —*Con la boca.*"

MUY (6; 0). "—¿Con qué cosa piensas? —*Con alguna cosa, con mi boca.*"

A veces, como acabamos de ver, no sólo se piensa con la boca, sino también con las orejas.

BARB (5; 6). "—¿Sabes lo que es pensar? —*Cuando no nos acordamos de alguna cosa, reflexionamos.* —¿Con qué cosa piensas? —*Con mis orejas.* —Cuando las tapas, ¿puedes pensar? —*Sí... no...*"

REHM (5; 11). "—¿Sabes lo que es pensar en alguna cosa? —*Sí.* —Piensa en tu casa. —*Sí.* —¿Con qué cosa se piensa? —*Con sus orejas.* —Cuando piensas en tu casa, ¿es con las orejas? —*Sí.*"

La fórmula de BARB es notable: pensar es hacer revivir una voz o un sonido que se han olvidado. Estos casos son la transición a los siguientes, los cuales anuncian la segunda etapa: los

---

[2] 7; 0 = 7 años, 0 meses, cumplidos. Escribimos en cursiva las palabras del niño y en redondo las del examinador. Todas las palabras citadas son textuales. Las comillas indican el principio y el fin de una conversación, en la cual no hemos producido corte ninguno. *(Nota del original francés.)*

niños cuya respuesta se va a leer ya dicen que se piensa con la cabeza, pero el pensamiento no es todavía interior, aún está ligado a la boca. Reservamos para la segunda etapa los niños que no hablan ya de la boca y que hacen del pensamiento una pequeña voz localizada en la cabeza. Entre los dos grupos existen todas las transiciones, pero, cuando se clasifican, es necesario detenerse en alguna parte. Dejamos en la primera etapa, pues, a los niños que pronuncian explícitamente la palabra "boca".

CERES (7; 0). "—¿Con qué se piensa? —*No lo sé.* —¿Dónde se piensa? —*En la cabeza.* —¿Dónde? —*En la boca, dentro de la cabeza.*"

RATT (8; 10). "—Cuando piensas en tu casa, ¿dónde piensas? —*En la cabeza.* —¿Qué hay en la cabeza? —*Nada.* —¿Cómo puedes pensar en tu casa? —*Con la boca.* —En tu cabeza ¿hay palabras? —*No.* —¿Hay voz? —*Sí.* —¿La voz y el pensamiento son la misma cosa? —*Sí.*"

KENN (7; 6). "—¿Con qué se piensa? —*En mi cabeza.* —Tú cabeza ¿está vacía o llena? —*Llena.* —Si se abriera tu cabeza, ¿se vería cuando piensas? —*No, porque allí no se ve.* —Si se mirase dentro de tu cabeza sin que murieras, ¿se vería tu pensamiento? —*No se lo oye cuando se habla dulcemente.* —¿Con qué se piensa? —*Con la cabeza.* —¿Con qué cosa en la cabeza? —*Con la boca.* —¿Qué hay en la cabeza? ¿Está el pensamiento? —*Sí, cuando se piensa en alguna cosa.* —¿Qué es lo que hay en la cabeza? —*Se habla.* —¿Cuando tienes la boca cerrada piensas? —*Sí, sin hablar.* —¿Con qué piensas cuando no hablas? —*Con la boca.* —¿Qué hay en la cabeza cuando se piensa? —*Nada.* —¿Podrías ver el pensamiento? —*No.* —¿Lo oiría yo? —*No.* —¿Lo tocaría si metiera el dedo? —*Sí.*"

Este último caso es excelente. Se ve en él la resistencia y la espontaneidad de la creencia infantil: sin sugestión alguna, el niño empieza diciendo que el pensamiento no se oye cuando se habla suavemente y en voz muy baja, pues sólo concibe que se piense con la boca. El pensamiento es, pues, una voz interior silenciosa. Observemos que esta voz podría tocarse con el dedo: KENN anuncia de este modo los casos en que el pensamiento será explícitamente asimilado al aire (el aire de la boca cuando ésta habla).

En los niños precedentes hay una creencia espontánea en la base de las respuestas dadas. En otros no existe nada de ello al comenzar el interrogatorio, pero éste hace aparecer una creencia, sin sugerirla, y, cosa interesante, esta creencia es semejante a las precedentes:

MÉTR (5; 6). "—Cuando piensas, ¿con qué piensas? —*No lo sé.* —¿Con tus manos? —*No.* —¿Con tu cabeza? —*No. No se ve nunca*

sentido de que el niño emplea, desde esta fecha, ciertas palabras que significan "creer", "parecer", etc., como en esta frase: "Creo que ella tiene dolor de cabeza". El niño distinguiría, pues, lo real percibido y la interpretación o la hipótesis, es decir, las cosas y el pensamiento. Pero es necesario evitar el "sofisma de lo implícito", y conviene separar el plano de la acción y el de la reflexión. En el plano de la acción o del manejo efectivo del pensamiento está claro, en efecto, que los niños de que habla STERN empiezan a distinguir la percepción inmediata de la realidad supuesta o inferida. Esto constituye una muy notable adquisición. Pero ello no es una razón para que estos mismos niños hayan adquirido conciencia de este dualismo (es decir, que hayan observado lo que hacían implícitamente). Y no es una razón, sobre todo, para que hayan obtenido de este dualismo la idea de una realidad percibida y de un pensamiento que la interpreta.

Finalmente, no es una razón para que hayan distinguido en general lo psíquico de lo físico. El único descubrimiento que hayan hecho estos niños es que la realidad no obedece ya enteramente a los deseos ni a las afirmaciones (véase *L. P.*, pág. 300). Pero la realidad física puede muy bien, en este grado, permanecer penetrada de intenciones, de psiquismo, etc., lo mismo que el niño puede muy bien ignorar todavía su propio pensamiento o concebirlo como una voz material.

Tenemos derecho, por tanto, si queremos hablar del desenvolvimiento de la noción de pensamiento, a considerar como pri-primitiva la creencia de los niños según la cual se piensa con la boca. Cuando aparece, la noción del pensamiento se confunde, pues, con la noción de voz, es decir, con palabras que se pronuncian o que se escuchan.

¿Existe, así, en esta etapa, distinción entre lo psíquico y lo físico? Se dirá, sin duda, que sí, ya que la palabra es una actividad del yo. Pero dos restricciones fundamentales nos impiden expresar de esta manera las cosas: de un lado, las palabras, para el niño, forman parte de la realidad material, y, de otro, lo que la palabra contiene de actividad subjetiva, o no es observado por el niño o es asimilado a un proceso material, al hecho de soplar o de hacer aire. El pensamiento consiste de este modo ya en palabras-cosas, ya, más raramente, en aire.

En efecto, las palabras no tienen para el niño nada de interno o psíquico. Es lo que intentaremos demostrar más adelante por un análisis directo. Y veremos que las palabras forman parte de las cosas y están situadas en las cosas. Las orejas y la boca se limitan, por consiguiente, a colaborar con las cosas, a recibir las

palabras y a devolverlas. Del mismo modo veremos que, así como en cierta etapa el sueño está "en la habitación", el pensamiento está tanto en la boca como fuera de ella. No hay distinción clara entre la interioridad psíquica y la exterioridad material.

Contentémonos, por el momento, con una primera aproximación. Cuando preguntamos a los niños "¿de dónde viene el pensamiento?", aun diciendo que se piensa con la boca, no vacilan en dar al pensamiento un origen exterior. He aquí dos ejemplos:

ACKER (7; 7) nos ha dicho cuatro veces, como hemos visto anteriormente, que se piensa con la boca. "—Cuando se piensa con la boca, ¿de donde viene el pensamiento? —*De los ojos, de fuera. Se ve y entonces se piensa.* —Entonces cuando no se habla, ¿se piensa? —*Sí.* —¿Por dónde? —*Por la boca.*" Un instante después: "—Cuando no se dice nada, ¿por dónde se piensa? —*Por el estómago.*" Acker nos señala con este nombre el esófago o la laringe. Se trata, pues, siempre, de la voz.

RATT (8; 10) nos ha dicho, como se ha visto, que no hay nada en la cabeza cuando se piensa. "—¿Se puede ver la voz? —*No.* —¿Es posible oirla? —*Sí.* —¿Tienen fuerza las palabras? —*Sí.* —Dime una palabra que tenga fuerza. —*El viento.* —¿Por qué tiene fuerza la palabra "viento"? —*Porque va de prisa.* —¿Es la palabra o el viento lo que va de prisa? —*El viento.* —Dime una palabra que tenga fuerza. —*Cuando se da un puntapié.* —¿Es una palabra? —*No.* —Dime una palabra que tenga fuerza. —... —¿Con qué se piensa? —*Con la boca.* —¿Qué hay en la cabeza cuando se piensa? —*Nada.* —¿Qué hace la voz? —*Habla.* —¿Sabes qué son las palabras? —*Cuando se habla.* —¿Dónde está la palabra casa? —*En la boca.* —¿Está en la cabeza? —*No.*"

Quizá se dude del valor de estos ejemplos antes de haber visto nuestros resultados sobre las palabras (§ 4 y cap. II). Pero a la luz de estos hallazgos, ambos casos son muy claros. Ninguno de estos dos niños ha distinguido las palabras de las cosas nombradas. Acker cree, pues, que basta ver una casa para pensar al propio tiempo la palabra, como si el nombre estuviera inscrito en la cosa. Ratt no comprende que son las cosas y no las palabras las que poseen la fuerza. El nombre es, pues, percibido en la cosa: así como los sensualistas consideraban el pensamiento como un juego de imágenes impresas en el cerebro bajo la presión de los objetos, el niño se lo representa como la articulación de palabras depositadas en la boca bajo la presión de las cosas.

He aquí ahora el caso de un niño que tiene una concepción personal sobre la memoria, que es característica del realismo de que venimos hablando:

SCHI (6; 0) pronuncia espontáneamente la palabra "memoria". "—¿Qué

es la memoria? —*Es que nos acordamos de alguna cosa.* —¿Cómo nos acordamos? —*Repentinamente nos viene a nuestra alma. Primero nos han dicho alguna cosa, esto viene a nuestra alma, después sale y vuelve.* —¿Sale? Y, ¿adónde va? —*Al cielo.* —¿Crees esto? —*Sí, no lo sé; pero digo lo que sé* [lo que yo creo]."

La transferencia del recuerdo al cielo es seguramente fabulada. Pero quedan las expresiones significativas: "salir" y "volver". Hay que tomarlas a la letra, porque veremos que Schi nos dirá también que los sueños "salen" cuando dormimos (véase capítulo III, § 2): "*Mientras no dormimos está en nuestra cabeza. Mientras dormimos sale*" ... "*va contra la pared*". No hay que atribuir a Schi ninguna precisión acerca del "cómo" de estos fenómenos: sus palabras significan simplemente que no llega a representarse los recuerdos, las palabras oídas y los sueños como "interiores". Ya veremos, a propósito del nombre de las cosas, otros casos, del todo análogos, de niños que dicen que el nombre está "en la habitación" (véase el de Roc, cap. II, § 2).

En resumen, el pensamiento participa de las cosas mismas en la medida en que está asimilado a la voz. Y nos permitimos simplemente recurrir a los resultados del capítulo II para hacer admitir lo bien fundada de esta conclusión. En cuanto al segundo aspecto del pensamiento, al aspecto interno, que consiste esencialmente, para el niño, en una articulación de la palabra, intentemos ahora demostrar que es también material y que participa igualmente, cosa curiosa, del mundo exterior.

En verdad, la mayor parte de los niños no han observado esta actividad interna. Pensar es hablar, y el hablar se produce por sí solo; pero algunos niños han notado la existencia de la voz, y entonces, en esta primera etapa, asimilan esta voz al "aire", aire tanto interior como externo, tanto respiración como viento.

Rou (7; 6). "—¿Se puede ver el pensamiento? —*Sí.* —¿Cómo? —*Ante nosotros.* —¿Dónde? ¿Cerca [a 50 cm.] o lejos? —*No importa dónde. El viento hace mover las hierbas y las vemos moverse. Esto es el pensamiento.* —¿Está ante ti o en el cerebro? —*En los dos. Se puede pensar no importa cómo.* —¿Se puede tocar el pensamiento? —*A veces, las cosas que son verdaderas.*"

Brunn (11; 11. Retrasado y lento de espíritu). "—¿El pensamiento tiene fuerza? —*No, porque no está vivo.* —¿Por qué no está vivo? —*Es aire.* —¿Dónde está el pensamiento? —*En el aire, fuera.*" Pero Brunn dice también que el pensamiento está en nosotros: la memoria, dice, "*es un pensamiento.* —¿Dónde está? —*En la cabeza*".

Ris (8; 6) F.[4], a quien volveremos a encontrar con motivo de los

[4] F = niña.

De una de nuestras colaboradoras: "*Recuerdo que siendo niña me pregunté cómo sería que dos miradas que se cruzan no se tocan en un punto. Yo tenía la idea de que este punto estaba a la mitad de la distancia entre las dos personas. Me pregunté también por qué no se siente la mirada de otro, sobre la mejilla por ejemplo, cuando nos miran la mejilla.*"

He aquí ahora tres casos, totalmente espontáneos, de confusión entre la visión y la luz, confusión observada con motivo de interrogatorios acerca de las sombras o sobre los sueños:

PAT (10; 0) nos dice que una caja hace sombra "*porque las nubes* (Pat cree que son las nubes las que alumbran cuando no hay sol) *no pueden atravesarla*" (porque la luz no puede atravesar la caja). Pero un instante después, Pat dice que una cartera hace sombra "*porque las nubes no ven este lado.* —¿Es la misma cosa ver y dar luz? —*Sí.* —Dime las cosas que dan luz. —*El sol, la luna, las estrellas, las nubes, luego el Buen Dios.* —¿Tú das luz? —*No... sí.* —¿Cómo? —*Por los ojos.* —¿Por qué? —*Porque* [si] *no tuviéramos ojos, no podríamos ver claro.*"

DUC (6; 6) dice también que la luz no puede ver a través de una mano, por confusión de "ver" y de "iluminar".

SCI (6; 0) dice que los sueños vienen "*con luces.* —¿Cómo es eso? —*Estamos en la calle. Las luces* (los reverberos) *pueden verla... ellos* [ellas] *ven por el suelo.*" "—Dime cosas que den luz. —*Las luces, las bujías, las cerillas, el rayo, el fuego, los cigarros.* —¿Los ojos dan claridad o no dan claridad? —*Dan claridad.* —¿Dan claridad por la noche? —*No.* —¿Por qué? —*Porque están cerrados.* —¿Cuando están abiertos dan claridad? —*Sí.* —¿Dan claridad como las luces? —*Sí, un poquito.*"

Los últimos hechos son interesantes por su analogía con la teoría de las percepciones de EMPÉDOCLES, el cual, como es sabido, explicaba la visión por el encuentro de un fuego que emanaba del ojo con la luz que emana de los objetos [6].

De estos cinco hechos se deduce la misma conclusión: para estos niños la mirada es, en parte, exterior al ojo. Sale del ojo, ilumina y no se ve porque no la sentimos. Nada sabemos acerca de si son o no generales estas creencias, pero muestran por sí solas la posibilidad de un pensamiento a la vez interno y externo y confirman de este modo la interpretación de los hechos del párrafo precedente.

§ 3. La segunda y la tercera etapas: se piensa con la cabeza. Podemos considerar como espontáneas las creen-

[6] Véase ARN. REYMOND: *Histoire des sciences exactes et naturelles dans l'antiquité gréco-romaine*, Blanchard, 1924, pág. 43.

cias de la primera etapa, ya que son generales y no pueden haber sido sugeridas, en lo que tienen de general, por los adultos que rodean al niño. Por el contrario, las creencias que caracterizan la segunda etapa parecen haber sido, en parte, impuestas por el ambiente. No se ve bien cómo los niños habrían descubierto por sí solos que se piensa con la cabeza. No obstante, es interesante comprobar que sólo después de los siete-ocho años (algunos casos a los seis años) es cuando el niño ha preguntado y ha asimilado lo que se le afirmaba.

Lo que caracteriza la segunda etapa, por oposición a la tercera, es que el pensamiento, aunque situado en la cabeza, permanece siendo material. O bien (primer tipo) el niño continúa simplemente creyendo que es una voz o un soplo. O (segundo tipo) intenta comprender las palabras "cerebro", "inteligencia", etcétera, y se figura bolas, tubos, vientos, etc.

He aquí, en primer término, algunos casos del primer tipo, especialmente interesantes para nosotros porque demuestran la persistencia de los fenómenos de la primera etapa, a pesar de la progresiva presión del adulto:

FALQ (7; 3) —"¿Sabes lo que es el pensamiento? —*Pensamos en alguna cosa que queremos hacer.* —¿Con qué se piensa? —*Con alguna cosa.* —¿Con qué cosa? —*Una voz pequeña.* —¿Dónde está? —*Aquí* (señala la frente)." "—¿De dónde viene esa pequeña voz? —*De la cabeza.* —¿Cómo marcha? —*Marcha sola.* —¿Piensa el caballo? —*Sí.* —¿Con qué cosa? —*Una voz pequeña en la cabeza.* —¿Y los perros? —*Sí.* —¿Esta vocecita dice palabras? —*Sí.* —¿Por qué? ¡Los perros no hablan! —*Hablan, puesto que escuchan.* —¿Dónde? —*Aquí* (la frente). —¿Por qué? —*Tienen alguna cosa.* —¿Qué cosa? —*Una bolita.*" Hay también en la cabeza "*una boca pequeña.* —¿Te parece esto ahora? —*Sí.* —¿Eso crees? —*Sí.*" Un momento después, Falq nos habla de la memoria. "—¿Dónde está? —*Aquí dentro* (señala su frente). —¿Qué es lo que hay? —*Una bolita.* —¿Qué hay dentro de ella? —*El pensamiento.* —¿Qué veríamos dentro si mirásemos? —*Humo.* —¿De dónde viene? —*De la cabeza.* —¿De dónde viene este humo? —*Del pensamiento.* —El pensamiento ¿es humo? —*Sí.* —¿Por qué el pensamiento está en la bola? —*Es un poco de viento y de humo que ha venido.* —¿De dónde? —*De fuera.* —¿De dónde? —*El viento de fuera y el humo de la chimenea.* —¿El viento está vivo? —*No, es porque es el viento, y cuando pensamos en alguna cosa viene a la bola. Cuando hemos pensado en alguna cosa, el pensamiento viene con el viento y el humo.* —¿Cómo? —*El pensamiento atrae el viento y el humo, y se mezclan.* —¿Qué es el humo? —*Soplo.* —¿Y el viento? —*También.* —¿Hay soplo en ti? —*No... sí cuando respiro.* —Cuando respiramos, ¿qué es lo que entra y sale? —*Cierzo.* —¿Hacemos viento cuando respiramos? —*Sí.* —¿Y humo? —*No... sí, vapor.*"

Nic (10; 3) F. supone que no se puede ver el pensamiento porque "*es preciso que yo hable para verlo*".

E. Kun (7; 4) y su hermana M. Kun (8; 4) F. han sido interrogados uno después de otro sin haber tenido tiempo de ponerse de acuerdo. Los dos dicen que el pensamiento está en la cabeza, y que es "*blanco*" y "*redondo*". M. Kun dice que "*es grande como una manzana grande*". E. Kun dice que es "*pequeño*". Parece, pues, que existe en estas expresiones las huellas de una enseñanza adulta acerca del cerebro. Sin embargo, E. Kun, en otros momentos, afirma que se piensa "*con la boca.* —¿Dónde se encuentra el pensamiento? —*En medio de la boca.* —¿Se puede ver? —*Sí.* —¿Se puede tocar? —*No.* —¿Por qué? —*Porque está lejos.* —¿Dónde? —*En el cuello.*" Bien clara se ve la amalgama de las creencias espontáneas con la enseñanza recibida.

En una palabra, todos estos casos muestran la continuidad de las respuestas de la primera etapa y las de la segunda, y, por consecuencia, el valor de estas contestaciones. En un principio, habíamos tenido la impresión de que esta "voz" era una reminiscencia de expresiones religiosas (la "voz de la conciencia", etc.), pero ante la generalidad de estos hechos, hemos abandonado tal interpretación.

Ninguno de los niños precedentes se representa, pues, el pensamiento como distinto de la materia. Este substancialismo caracteriza también a los sujetos siguientes, que han dejado de identificar el pensamiento y la voz, bajo la presión de los conceptos adultos. Vamos a ver qué extraña deformación han sufrido estos conceptos. Y esta deformación es, en cierto sentido, tan instructiva como las reacciones espontáneas de los niños que preceden.

Im (6; 0): el pensamiento es "*mi inteligencia*". Es lo "*que nos hace pensar, que nos hace buscar.* —¿Quién te ha dicho esto? —*No me lo han dicho, pero yo lo sé*". Ahora bien: no puede tocarse esta "*inteligencia, porque está llena de sangre.*"

Druss (9; 0) identifica el pensamiento con los "*sesos*", los cuales son gruesos "*como una bolita*". Druss cree, por otra parte, que se sueña "*con la boca*".

Zimm (8; 1) piensa con su "*inteligencia*", pero cree que abriendo su cabeza se podría ver y tocar esta inteligencia.

Kauf (8; 8) F. piensa con su memoria. "*La memoria es una cosa que se encuentra en la cabeza y que nos hace pensar.* —¿Cómo crees que es esta memoria? —*Es un ladrillito de piel, un poco oval, y dentro están los cuentos.* —¿Cómo están? —*Escritos sobre la carne.* —¿Con qué? —*Con lápiz.* —¿Quién los ha escrito? —*Dios. Los ha puesto antes de haber nacido yo.*"

Claro está que, en los detalles, Kauf fabula. Conviene, no obstante, considerar como una tendencia espontánea de su parte

la tendencia a creer que "los cuentos" son innatos. En efecto, esta creencia corresponde a un fenómeno que hemos observado con frecuencia: la completa amnesia de los niños en lo que concierne al origen de sus conocimientos, aun los adquiridos más recientemente. Im, cuyas respuestas acabamos de leer, está convencido de haber conocido siempre "la inteligencia". Reyb ha "sabido siempre" que tenía un cerebro, etc. (véase a este respecto, *J. R.*, cap. IV, § 1). Es, pues, muy natural que, cuando los niños piensan acerca del origen de su saber, crean, como Kauf, que este saber es innato. Veremos que ocurre lo mismo con motivo del origen de los nombres. Se nos ha hecho notar que esta tendencia de los niños a considerar como procedente de ellos mismos todo lo que se les ha enseñado no debía carecer de influencia sobre la génesis psicológica de doctrinas como la de la reminiscencia platoniana.

He aquí ahora niños que identifican el pensamiento al aire, pero evidentemente a causa de una influencia adulta más o menos directa:

TANN (8; 0) piensa con su "espíritu". "—¿Qué es el espíritu? —*Es alguien que no es como nosotros, que no tiene piel, que no tiene huesos, que es como aire, que no se puede ver. Después de nuestra muerte, se marcha del cuerpo.* —¿Se marcha? —*Sí, pero se queda; pero al marchar se queda* [*!*] —¿Qué es lo que se queda? —*Se queda, pero está al mismo tiempo en el cielo.*" Se ve que el dualismo de lo externo y de lo interno no se impone todavía irresistiblemente a la inteligencia de Tann...

PERET (11; 7). Se piensa "*con la frente.* —¿Qué hay dentro de ella? —*Nuestro espíritu.* —¿Se puede tocar el espíritu? —*No.* —¿Por qué? —*No se puede tocar. No se puede, no se le ve.* —¿Por qué? —*Es aire.* —¿Por qué crees que es aire? —*Porque no se puede tocarlo.*"

Se ve la diferencia de estos niños con los del final del § 1 (Rou, Brunn y Ris y con Falq, § 3), que asimilan también el pensamiento al aire. Mientras estos últimos demuestran una reflexión propia y no presentan traza de palabras aprendidas, Tann y Peret, por el contrario, se limitan a deformar conceptos impuestos por el ambiente. Pero estas deformaciones son siempre interesantes: demuestran cómo, para el niño de la segunda etapa, el pensamiento sigue siendo aún material.

No podemos, pues, decir que en la segunda etapa el pensamiento sea distinto de las cosas. En efecto, o bien el niño prolonga simplemente la primera etapa, identificando el pensamiento y la voz, o bien zozobra en un verbalismo más o menos completo. En ambos casos, el pensamiento no está diferenciado de las cosas en que se piensa, ni las palabras de las cosas nombradas. Hay,

simplemente, conflicto entre las creencias anteriores del niño y la presión de la enseñanza adulta, y sólo esta crisis señala un progreso, sin que la segunda etapa aporte al niño ninguna solución nueva.

¿En qué momento se podrá decir que el niño distingue el pensamiento de las cosas? O, de otro modo: ¿en qué momento debe situarse la iniciación de la tercera etapa? No creemos que la técnica seguida hasta hoy en nuestros interrogatorios baste para permitir descubrir una distinción tan sutil. Pero, unida a un interrogatorio sobre los nombres y sobre los sueños, proporciona datos útiles. Proponemos, pues, subordinar el diagnóstico del tercer grado al empleo de tres criterios simultáneos. Para que nos sea lícito admitir que un niño sabe distinguir el pensamiento de las cosas, es necesario: 1.º, que sea capaz de localizar el pensamiento en la cabeza y de declararlo invisible, impalpable, etc.; en una palabra, inmaterial y distinto hasta del "aire" y de la "voz"; 2.º, que pueda distinguir la palabra y el nombre de las cosas mismas, y 3.º, que, en fin, le sea posible localizar los sueños en la cabeza y decir que, si se abriera ésta, los sueños no se verían en su interior (véase, para los puntos 2 y 3, la técnica que indicaremos más adelante). Ninguno de estos criterios es seguro por sí mismo, pero su empleo simultáneo basta, a nuestro parecer, para caracterizar la llegada a la tercera etapa.

He aquí un ejemplo, que se refiere a los puntos 1 y 3:

VISC (11; 1). "—¿Dónde está el pensamiento? —*En la cabeza.* —Si abriéramos tu cabeza, ¿veríamos tu pensamiento? —*No.* —¿Podríamos tocarlo? —*No.* —¿Podríamos sentirlo como el aire? —*No...* etc." Después: "—¿Qué es un sueño? —*Es un pensamiento.* —¿Con qué se sueña? —*Con la cabeza.* —¿Con los ojos abiertos o cerrados? —*Cerrados.* —¿Dónde está el sueño mientras tú sueñas? —*En nuestra cabeza.* —¿No está ante nosotros? —*Es como si* (!) *se viera.* —¿Hay alguna cosa delante de ti cuando sueñas? —*Nada.* —¿Qué es lo que hay dentro de la cabeza? —*Pensamientos.* —¿Los ojos ven alguna cosa en la cabeza? —*No.*"

El comienzo de la tercera etapa podemos situarlo, de modo aproximado, hacia los once años. A veces se encuentran representantes a los diez y aun a los nueve años. Pero, por término medio, hay que situar hacia los once años estos descubrimientos esenciales: el pensamiento no es una materia y es distinto de los fenómenos que representa.

§ 4. **Las palabras y las cosas.** Dos confusiones muy distintas, aunque solidarias, caracterizan las dos primeras etapas

pleado, para resolver este problema, dos técnicas diferentes. La más importante será expuesta en el capítulo siguiente: se refiere al origen y localización del nombre de las cosas. La más indirecta, de la que vamos a tratar ahora, es también la más discutible. Consiste simplemente en preguntar al niño si las palabras "tienen fuerza" y en hacerle ver su sofisma, si cae en la trampa. El inconveniente del procedimiento es precisamente que existe una trampa. Por esto no osaríamos deducir resultados de este método si lo hubiéramos empleado exclusivamente. Pero, junto a los métodos del capítulo II, tiene su interés.

Hemos hallado tres tipos de respuestas correspondientes a las tres etapas sucesivas. Durante la primera etapa (hasta hacia los siete-ocho años), los niños no llegan de ningún modo a hacer la distinción de la palabra y de la cosa: no comprenden el problema. Durante la segunda etapa (siete-once años), los niños comprenden el problema, pero no llegan a resolverlo sistemáticamente. Durante la tercera etapa (diez-once años) dan la solución justa.

He aquí ejemplos de la primera etapa:

BOURG (6; 0). "—¿Tiene fuerza una palabra? *—No... sí.* —Di una palabra que tenga fuerza. *—Papá, porque es un papá, y después es fuerte.* —Cuando digo "nube", ¿la palabra "nube" tiene fuerza? *—Sí, porque alumbra durante la noche* [es la creencia bastante general de que las nubes alumbran en ausencia del sol]. —La palabra "paraguas", sólo la palabra, no el "paraguas", ¿es fuerte? *—Un poco, porque podemos meternoslo en los ojos y puede matarnos.*"

BOV (6; 5). "—Cuando digo "paraguas", digo una palabra, o "cajón", es una palabra, no hay cajones, todo esto son palabras. Si no te dijera palabras no sabrías lo que yo quiero decir. Di una palabra... ¿La palabra "sol" es fuerte? *—No, porque es ligero* [el sol]. —¿La palabra "pegar" es fuerte? *—No; bastante fuerte.* —¿Por qué? *—Porque a veces hace daño.* —¿Es la palabra "pegar" lo que es fuerte? Cuando yo digo la palabra "pegar", con la boca, solamente la palabra, ¿es ésta fuerte? *—No, porque la boca no puede gritar.* —Di una palabra fuerte. *—Cuando un caballo se irrita.*"

CAM (6; 0). "—Si digo la palabra "correr", yo no corro. Digo la palabra con la boca. ¿Es fuerte una palabra? *—Sí.* —¿Por qué? *—Porque se dice esto.* —Si digo la palabra "saltar", ¿esta palabra es fuerte? *—Sí, porque las niñas saltan con una cuerda.*"

Pero es claro que los casos de esta primera etapa no prueban nada por sí mismos. Es posible, en efecto, que estos niños tengan la noción de lo que es una palabra, pero que no tengan vocablo para designar esta noción, implicando para ellos el vocablo "palabra" la presencia de la cosa misma. Si tal fuera el caso, nuestra

experiencia no valdría nada. Es posible también que no hayamos sabido hacernos comprender. En una palabra, el único medio de probar que estos niños confunden realmente la palabra y la cosa nombrada, consiste en demostrar que los niños de más edad llegan a comprender el problema sin llegar, no obstante, a resolverlo. Es lo que van a demostrarnos los ejemplos de la segunda etapa.

La segunda etapa es, pues, paradójica. De un lado, el niño comprende el problema y distingue, por consiguiente, la palabra de la cosa nombrada. Pero, de otro lado, esta distinción no es suficiente para que el niño evite la trampa que se le tiende: vuelve a caer en ella a cada instante. He aquí unos ejemplos:

KRUG (6; 0). "—¿Es fuerte una palabra? *—No, nada de esto.* —¿Hay palabras que tienen fuerza, o no? *—Las hay que tienen fuerza.* —¿Qué palabras son? *—La palabra "fuerte", porque decimos que es fuerte.* —¿La palabra "elefante" tiene fuerza? *—Sí, porque un elefante puede llevarnos.* —El elefante, sí, pero ¿y la palabra solamente? *—No es fuerte.* —¿Por qué? *—Porque no hace nada.* —¿Qué cosa? *—La palabra.* —¿Tiene fuerza la palabra "dormir"? *—Es débil, porque cuando se duerme se está fatigado.* —¿La palabra "correr" tiene fuerza? *—Sí, porque es fuerte..., porque es fuerte la palabra "correr"*."

AUD (8; 8). "—¿Tienen fuerza las palabras? *—No, las palabras no son nada. No tienen fuerza, no se puede poner nada sobre ellas.* —Di una palabra. —*"Tapicería". No tiene fuerza, porque si nos ponemos sobre ella se rompe. Una palabra no tiene fuerza, porque no podemos ponerla sobre el suelo. La palabra es cuando se pronuncia.* [La palabra] *"papel", si se pusiera algo encima se rompería.* —¿Hay palabras que tienen fuerza? *—No.* —Di otra palabra. —*"Paragüero". Tiene fuerza porque se pueden poner los paraguas encima.* [Esta palabra ha sido elegida por Aud, como la palabra tapicería, porque estos objetos están ante su vista en la sala]. —¿Es en la palabra donde se meten los paraguas? *—No.* —¿Tiene fuerza la palabra? *—No.* —Y la palabra "tapicería", ¿por qué no tiene fuerza? *—Porque se rompe muy fácilmente.* —¿Es la palabra lo que se rompe? [Aud ríe]. *—No, es la tapicería.* —¿Tiene fuerza la palabra "auto"? *—La palabra no tiene fuerza, el automóvil tiene fuerza* [!]. —Muy bien. Di otra palabra que no tenga fuerza. *—La tela de araña, porque hay que poner en ella cosas ligeras, pues si no se rompe.* —¿Es la palabra lo que se rompe? *—No.* [Se ríe] —¡Atolondrado, te has equivocado de nuevo! —[Ríe.] *Sí.* —Di una palabra que no tenga fuerza. *—Los árboles.* —¿Es una palabra que no tiene fuerza? *—Sí, porque no podemos poner nada sobre ellos.* —¿Sobre qué cosa? *—Sobre los árboles.*"

Estos casos son notables. Krug y, sobre todo, Aud comprenden bien el problema. Aud dice, por ejemplo, decididamente que una palabra "es cuando se pronuncia". Sin embargo, se ve que también espontáneamente agrega que la palabra "papel" no es fuerte, porque el papel se rompe. En casos como éste, se ve claro

prende de la noción de materia física. Hacia los diez-once años, vemos ahora, que el niño adquiere conciencia de pensamientos o de palabras distintos de las cosas en que se piensa. Ambos descubrimientos son, en efecto, solidarios.

Hasta acercarse a la edad de sobre los once años en conclusión, pensar es hablar —ya se piense con la boca, ya el pensamiento sea una voz localizada en la cabeza—, y hablar consiste en obrar sobre las cosas mismas por intermedio de las palabras, participando éstas, en cierto modo, de las cosas nombradas, tanto como de la voz que las pronuncia. En todo esto no hay todavía más que sustancias y acciones materiales. Hay realismo, y realismo debido a una perpetua confusión entre el sujeto y el objeto, entre lo interior y lo externo.

CAPITULO II

EL REALISMO NOMINAL

El problema de los nombres contiene todas las dificultades que produce el estudio del dualismo de lo interno y lo externo en el niño. Los nombres, ¿están en el sujeto o en el objeto? ¿Son signos o son cosas? ¿Se los ha descubierto por observación o elegido sin razón objetiva? Según que el niño resuelva estas preguntas en un sentido o en otro, sabremos la extensión y el valor exactos del realismo cuya existencia nos ha hecho presentir el capítulo precedente.

El problema de los nombres penetra, en efecto, en el corazón mismo del problema del pensamiento en el niño, ya que para éste pensar es hablar. Ahora bien: si la "palabra" es, quizá, en los pequeños, un concepto mal definido (al menos antes de siete-ocho años, es decir, durante la primera de las etapas que hemos distinguido en el § 4), el "nombre" es, por el contrario, un concepto muy claro. Todos los niños que hemos visto saben lo que es un nombre: es, dicen, "para llamar". Nada será, pues, más fácil que preguntarles cómo han comenzado los nombres, dónde están, por qué son tales, etc. Más aún, a los resultados así obtenidos, por conversación con el niño, será posible añadir, en ciertos casos, una contraprueba obtenida del examen de las preguntas espontáneas de los niños. En efecto, cada uno conoce la existencia de las "preguntas de nombres" que caracterizan las etapas más primitivas de la interrogación en el niño: "¿Qué es esto?" Ahora bien: un examen atento de estas preguntas enseña que al aprender el nombre de las cosas el niño de estos grados cree hacer mucho más. Cree penetrar en la esencia de la cosa y

descubrir una explicación real. En cuanto ha hallado el nombre, ya no hay problema. Más tarde, las cuestiones de etimología dan por eso informes útiles y muestran la misma tendencia al realismo nominal.

He aquí dos ejemplos espontáneos que muestran este interés por los nombres y, sobre todo, el aspecto casi mágico que puede tomar el realismo nominal en el niño:

> AR (6; 6) dice, en el curso de un juego de construcción: "*Y cuando no había nombres...*" Bo (6; 6) responde: "*Si no hubiera palabras sería muy enojoso. No se podría fabricar nada. ¿Cómo se habrían fabricado las cosas...*" [si no hubiera habido nombres]?

El nombre parece formar parte así de la esencia de las cosas, hasta condicionar su misma fabricación.

En resumen, no estamos aquí en terreno artificial, sino en pleno "centro de interés" de los niños. La única dificultad está en encontrar la buena manera de plantear nuestras preguntas. El criterio que adoptaremos a este respecto consiste, como de costumbre, en no plantear más que cuestiones a las que los niños mayores podrán dar una respuesta correcta y a las que los más jóvenes darán respuestas que mejorarán progresivamente con la edad.

La técnica a que nos hemos adherido, después de numerosos tanteos, es, en dos palabras, la siguiente. Se propone ocho clases de preguntas, en este orden: 1.º Nos aseguramos que el niño sabe lo que es un nombre: "Dime tu nombre", y luego, "el nombre de esto" (se le enseñan diferentes objetos). "¿Qué es, pues, un nombre?" 2.º Preguntamos: "¿Cómo han comenzado los nombres? ¿Cómo ha comenzado el nombre del sol?" 3.º Obtenida la respuesta, se dice: "¿Cómo hemos sabido que el sol se llama así? 4.º "¿Dónde están los nombres? ¿Dónde está el nombre del sol? ¿Dónde está el nombre del lago?", etc. 5.º "Las cosas ¿saben su nombre? ¿Saben las nubes que se llaman nubes o no lo saben?", etc. 6.º "¿Ha tenido el sol siempre su nombre, o ha existido sin tener nombre y ha tenido nombre después?" 7.º "¿Por qué se llama el sol como se llama? ¿Por qué se llaman los Pirineos o Salève de este modo", etc., y, finalmente, 8.º, se dice al niño: "Tú te llamas Enrique. Tu hermano se llama Pablo. Podríamos haberte llamado Pablo y a tu hermano Enrique, ¿no es eso? ¿Habríamos podido al principio llamar a los Pirineos 'Salève' y al Salève 'Pirineos'? ¿Se podría haber llamado el sol 'luna' y la luna 'sol'?".

Estas preguntas parecerán quizá sutiles. Pero todas ellas son

otra parte que de la cosa. He aquí un caso intermedio entre esta etapa y la siguiente:

STEI (5; 6): "—¿Tú tienes un nombre? —*Sí: Andrés.* —¿Que es esto? —*Una caja.* —¿Y esto? —*Una pluma,* etc. —¿Para qué sirve tener un nombre? —*Porque se ve por fuera todos los nombres.* (¡Stei cree que basta mirar para "ver" su nombre!) —¿Por qué tienes un nombre? —*Para saber cómo me llamo.* —Entonces ¿qué son los nombres? —*Para saber cómo me llamo.* —Entonces ¿qué son los nombres? —*Para saber cómo nos llamamos.* —¿Cómo ha comenzado el nombre del sol? —*No sé.* —¿Qué crees? —*Porque es el sol quien hace el nombre, es el sol quien lo ha comenzado porque ha hecho el sol; luego es el sol quien se llama el sol.* —Tu nombre ¿cómo ha empezado? —*Es necesario bautizarnos.* —¿Quién te ha bautizado? —*El pastor.* —Tu nombre ¿eres tú quien lo ha tomado? —*Es el pastor quien nos lo ha hecho.* —¿Cómo ha tenido su nombre la luna? —*¿La luna? Es la luna que se llama la luna.* —¿Cómo ha empezado a llamarse la luna? —*Dios ha comenzado a hacerla llamarse.* —Las nubes ¿cuándo han empezado a llamarse las nubes? —*Dios ha empezado a hacerlas hacer.* —Pero ¿el nombre de las nubes es la misma cosa que las nubes? —*Sí, es la misma cosa.* —¿Cómo ha empezado el nombre de Salève? —*Solo* —¿Es el Salève quien se ha dado el nombre o hay alguien que se lo ha dado? —*Se llamaba siempre Salève.*" Stei vuelve a la idea de que el nombre emana de la cosa.

En la segunda etapa esta creencia, que Stei ha indicado de paso, se fortalece cada vez más: el nombre viene del creador de la cosa, y se encuentra ligado desde su origen a la cosa misma. He aquí unos ejemplos:

FRAN (9; 0). "—¿Sabes lo que es nombre? —*Es para saber cómo se llaman los alumnos.* —¿De dónde vienen los nombres? ¿Cómo han empezado? —*Porque Dios ha dicho: "Ahora hay que hacer niños y después hay que llamarlos por los nombres."* —¿Qué quiere decir "llamarlos por los nombres"? —*Es para saber qué alumnos son.* —¿Cómo ha empezado el nombre de la mesa? —*Dios ha dicho: "Hay que hacer mesas para comer sobre ellas. Es preciso saber qué es la mesa."*

BAB (8; 11). "—¿Cómo ha empezado el nombre del sol? —*Se ha dicho que era preciso llamarlo así.* —¿Quién lo ha dicho? —*Las gentes.* —¿Qué gentes? —*Los primeros hombres*", etc.

Todas las respuestas se parecen. Inútil insistir aquí para demostrar cómo, para la mayor parte de los niños, los primeros hombres han fabricado el sol, el cielo, las montañas, los ríos, etcétera. Es ésta una creencia que estudiaremos más adelante (sección III).

Finalmente, en la tercera etapa los nombres no han sido

dados por los creadores de los objetos, sino por otros hombres cualesquiera: sabios, etc.

CAUD (9; 6). "*Es un señor que ha llamado al sol, "sol", y después nosotros hemos seguido.* —¿Quién es este señor? —*Un sabio.* —¿Qué cosa es un sabio? —*Un señor que lo sabe todo.* —¿Qué ha hecho para encontrar todos los nombres? ¿Qué habrías tú hecho si fueras un sabio? —*Buscaría un nombre.* —¿Cómo? —*Buscaría en mi cabeza.*" Caud nos dice luego que Dios ha hecho el sol, el fuego, etc., y los sabios les han dado su nombre.

La evolución de las respuestas dadas a la pregunta 1 parece, pues, marcar un decrecimiento gradual del realismo nominal. En la primera etapa el nombre está en la cosa. En la segunda el nombre procede de los hombres, pero ha sido hecho con la cosa. Es, pues, todavía consustancial, por decirlo así, a la cosa, y puede muy bien estar todavía situado en ella. En la tercera el nombre es por fin considerado como debido al sujeto que reflexiona en la cosa.

El estudio de la pregunta 6 confirma enteramente estas opiniones. Esta pregunta consiste, como recordaremos, en preguntar si las cosas han tenido siempre su nombre o si han existido antes de tener su nombre. Esta pregunta sirve ante todo de contraprueba a la pregunta 2. Por esto importa no plantearla inmediatamente después, porque en este caso el niño deduciría simplemente las conclusiones de lo que acaba de decir sin reflexionar en el nuevo problema que se somete. Al contrario, al plantear las preguntas en el orden que hemos propuesto, el niño considera la pregunta 6 como un nuevo problema. La respuesta dada permite, en consecuencia, juzgar del valor de las respuestas obtenidas a propósito de la pregunta 2. En la gran mayoría de los casos los resultados de las preguntas 2 y 6 han concordado perfectamente, es decir, que los niños de las primera y segunda etapas han afirmado que las cosas no existían antes de tener un nombre, mientras los niños de la tercera han afirmado lo contrario. La pregunta 6 está, pues, resuelta, como la 2, hacia los nueve-diez años solamente.

ZWA (9; 6). "—¿Qué ha existido primero, las cosas o los nombres? —*Las cosas.* —¿Existía el sol antes de tener su nombre? —*No.* —¿Por qué? —*Porque no se sabía qué nombre darle* [porque no se hubiera sabido qué nombre darle; los niños manejan con dificultad el condicional]. —Pero antes de que Dios le hubiera dado su nombre ¿existía el sol? —*No, porque no se sabía de dónde era preciso que saliera* [¡la idea de la nada es difícil de manejar!]. —Pero ¿existía ya? —*No.* —Y las nubes ¿existían antes de tener su nombre? —*No, porque no había nadie sobre*

decir, la de cómo hemos sabido el nombre de las cosas, parecerá a nuestros escolares una pregunta completamente natural. Debemos a la amabilidad de las directoras de la *Maison des Petits* (escuela aneja al Instituto J. J. Rousseau), señoritas AUDEMARS y LAFFENDEL, el saber que es una cuestión que plantean espontáneamente los niños a propósito, a veces, de los orígenes de la escritura, acerca de los cuales les gusta también preguntar. En los casos en que el niño nos dice que el nombre emana de las cosas, o que es Dios quien ha bautizado los objetos, es una cuestión que hasta se impone la de saber cómo hemos sabido que el sol se llamó así, etc. No decimos, pues, que esta pregunta 3 es sugestiva porque presupone el realismo nominal. Decimos más bien que constituye la consecuencia natural de la pregunta 2. Por otra parte, la pregunta 3 es resuelta también hacia los nueve-diez años, como la 2.

Las etapas que hemos encontrado por medio de la pregunta 3 son las siguientes: En una primera etapa (cinco-seis años) el niño sostiene que hemos sabido el nombre de las cosas simplemente al mirarlos: basta ver el sol para descubrir que se llama "sol". En una segunda (siete-ocho años) el niño pretende que Dios nos ha dicho el nombre de las cosas. Y en una tercera (desde los nueve-diez años) el niño descubre, finalmente, que los nombres han debido de transmitirse de padre a hijos desde el momento en que se inventaron.

Estas tres etapas corresponden, lógica y cronológicamente, a las tres etapas que hemos definido para la pregunta 2. No obstante, en el detalle no hay correspondencia necesaria. He aquí unos ejemplos de la primera etapa: se ha visto, al mirar el sol, que se llamaba "sol".

STEI (5; 6) nos ha dicho, como se recordará, que los nombres emanan de las cosas mismas o de Dios. "—¿Cómo se ha sabido que el sol se llamaba así? —*No sé, es porque lo vemos.* —¿Cómo has sabido que se llamaba así? —*Yo lo veo. Es mamá quien lo ha dicho.* —Y tu mamá, ¿cómo ha sabido que se llamaba así? —*¡Porque ve el sol! En la escuela lo enseñan.*" El nombre del Salève viene del Salève mismo, nos dice Stei. "—¿Cómo se ha sabido que se llama Salève —*Porque es una montaña grande.* —¿Se llama Salève? —*Mamá me lo ha dicho.* —Y tu mamá ¿cómo lo ha sabido? —*No sé. En la escuela.* —Y los señores de la escuela, ¿cómo han sabido que se llama Salève? —*Porque ellos han visto el Salève.*" En cuanto a la luna, "*es porque se veía la luna por lo que se sabía que se llamaba luna*".

FERT (7; 0) nos ha dicho que el nombre de Salève venía "de la montaña". "—Cuando vinieron los primeros hombres, ¿cómo supieron que se llamaba el Salève? —*Porque era el costado* [¡porque está en pendiente!]

—¿Cómo han sabido que el sol se llamaba así? —*Porque estaba brillante.* —Pero ¿de dónde viene este nombre? —*Solo.*"

Para FRAN (9; 0), los los nombres proceden de Dios. "—El nombre del sol, ¿de dónde viene? —*Es Dios.* —¿Cómo hemos sabido nosotros que el sol se llama sol? —*Porque está en el cielo. No está en la tierra. Nos alumbra en el cielo.* —Sí, pero nosotros, ¿cómo lo hemos sabido? —*Porque es una bola grande. Tiene rayos. Hemos sabido que esto se llama "sol"*. —¿Cómo se sabe que hay que llamarlo sol? ¿Podríamos haberlo llamado de otro modo? —*Porque nos alumbra.* —¿Cómo han sabido los primeros hombres que se llamaba sol y no otra cosa? —*Porque la bola grande es amarilla y los rayos son amarillos... y luego han dicho que esto sería el sol, después era el sol* [parece que Fran supone el carácter arbitrario y decisorio de los nombres, pero la continuación enseña que es una apariencia, o, al menos, que Fran no obtiene ningún partido de su descubrimiento]. —¿Quién ha dado el nombre del sol? —*Es Dios, que ha dicho que esto sería el sol.* —Y los primeros hombres, ¿cómo han sabido que había que llamarlo sol? —*Porque va en el aire. Y va en las alturas.* —Pero cuando yo te he mirado no he visto tu nombre. Tú me has dicho que te llamabas Alberto. ¿Cómo han sabido los primeros hombres el nombre del sol? —*Porque ellos habían visto el sol.* —¿Es que Dios se lo ha dicho a los hombres o lo han descubierto ellos solos? —*Los hombres lo han descubierto.*"

LAV (6; 6), finalmente, para quien los nombres emanan de las cosas, está convencido de haber encontrado por sí solo el nombre de los astros, pero no de los nombres difíciles, como el de Salève: "—¿Tú has encontrado sólo el nombre del sol? —*Sí.* —¿Y el del Salève? ¿Cómo has sabido que se llamaba Salève? ¿Lo has encontrado tú solo o te lo han dicho? —*Me lo han dicho.* —¿Y el del sol? —*Solo.* —¿Y el nombre del Arve? *Solo.* —¿Y el de las nubes? —*Me lo han dicho también.* —¿Y el nombre del cielo? —*Me lo han dicho también.* —¿Y el nombre de la luna? —*Lo he encontrado solo.* —Tu hermanita, ¿lo ha encontrado sola o se lo han dicho? —*Lo ha encontrado sola.*"

Estas respuestas son muy sugestivas, porque, aun llevando el realismo nominal al máximo, no tienen nada de absurdo. En efecto, si, para estos niños, basta mirar las cosas para ver su nombre, no hay que creer que, para ellos, el nombre está inscrito en cierto modo sobre la cosa. Lo que hay que decir es que, para estos niños, el nombre Salève implica una montaña en pendiente, el nombre sol implica una bola amarilla y brillante, rayos, etcétera. Pero hay que añadir inmediatamente que, para estos niños, la esencia de la cosa no es un concepto, es la cosa misma. Hay completa confusión entre el pensamiento y las cosas en que se piensa. El nombre está, pues, en el objeto, no a título de etiqueta pegada contra el objeto, sino a título de carácter invisible. Para ser exactos, no hay que decir que el nombre "sol" implica

una bola amarilla, etc., sino que la bola amarilla que es el sol, en realidad, implica y contiene el nombre "sol".

Hay en ello un fenómeno análogo al "realismo intelectual" que M. LUQUET ha descrito tan bien a propósito del dibujo de los niños: los niños dibujan lo que saben de un objeto, a expensas de lo que ven de él, pero creen dibujar exactamente lo que ven.

Pasemos ahora a la segunda etapa (siete-ocho años, término medio): no se puede ver el nombre de las cosas limitándose a mirarlas; "Dios nos ha dicho los nombres".

ZWA (9; 6). "—¿Cómo han sabido los primeros hombres que el sol se llamaba sol? —*Porque Dios lo ha dicho a Noé.* —¿Cómo se ha sabido que el Salève se llama Salève? —*Dios lo ha dicho a Noé y éste lo ha dicho todo a los sabios.* —Pero ¿Noé habitaba este país? —*Sí, señor.* —Si trajéramos un negrito que no hubiera visto nunda Ginebra o el Salève, ¿podría encontrar su nombre? —*No.* —¿Por qué? —*Porque no ha visto nunca Ginebra.* —Y al mirar el sol, ¿sabría su nombre? —*Sí.* —¿Por qué? —*Porque en su país lo ha visto.* —Pero ¿podría hallar que se llama "sol"? —*Sí, porque se acuerda.* —Pero un señor que no hubiera visto nunca el sol, ¿sabría su nombre al mirarlo? —*No.*"

Pero basta quebrantar la convicción del niño para hacerle volver a las soluciones de la primera etapa. He aquí uno de estos niños vacilantes:

MART (8; 10). "—¿Cómo se ha sabido que el sol se llamaba de este modo? —*Porque nos lo decían.* —¿Quién? —*Es Dios quien nos lo ha dicho.* —¿Nos dice cosas Dios? —*No.* —¿Cómo se ha sabido? —*Hemos visto.* —¿Cómo hemos visto que el sol se llamaba así? —*Hemos visto.* —¿Qué es lo que hemos visto? —*El sol.* —Pero ¿cómo hemos sabido su nombre? —*Hemos visto.* —¿Qué es lo que hemos visto. —*Su nombre.* —¿Dónde hemos visto su nombre? *Cuando hacía buen tiempo.* —¿Cómo hemos sabido que las nubes se llamaban de este modo? —*Porque hacía mal tiempo.* —Pero ¿cómo hemos sabido que se llamaban así? —*Porque hemos visto.* —¿Qué cosa? —*Las nubes*", etc.

En fin, ciertos niños, que quieren evitar las dificultades, tienen para hacerlo soluciones tomadas de la teología corriente. No vacilan en atribuir el origen del lenguaje a una inspiración literal, tal como la concebía de Bonald:

PAT (10; 0). "—¿Quién le ha dado el nombre al sol? —*Es Dios.* —Y ¿cómo hemos sabido su nombre? —*Dios lo ha dado en la cabeza a estos señores.* —Si Dios no hubiera dado el nombre, ¿podrían ellos haberle dado otro nombre? —*Ellos habrían podido.* —¿Sabían que él se lla-

segunda (siete-ocho años) el nombre de las cosas está en todas partes, o en ninguna parte, lo que es lo mismo, como veremos. Finalmente, durante la tercera (nueve-diez años) los nombres están en nuestra voz, luego en nuestra cabeza y en el pensamiento mismo. No hay en ello falsa simetría. Hallando, para cada etapa, la media de las edades de los individuos, se encuentra seis años para la primera, siete años y nueve meses para la segunda y nueve y seis meses para la tercera.

He aquí unos ejemplos de la primera etapa. El nombre está en las cosas. Citemos a la cabeza un caso matizado que nos enseñará en seguida en qué consiste el fenómeno.

FERT (7; 0), como se recordará, estima que los nombres emanan de las cosas y que ha bastado ver las cosas para descubrir su nombre. El nombre del sol, afirma todavía después de los interrogatorios que se han leído, se ha hecho "*solo.* —¿Tú creías que esto se había hecho...?— *En el sol.*" Un instante después: "—¿Dónde está el nombre del sol? —*Dentro.* —¿Qué cosa? —*Dentro del sol.* —¿Dónde está el nombre de Salève? —*Dentro.* —¿Qué cosa? —*Dentro del Salève.* —¿Dónde está el nombre de las nubes? —*Dentro también.* —¿Dónde está tu nombre? —... —Dime, amigo Fert, ¿dónde está tu nombre? —*Me han nombrado.* —Sí, pero ¿dónde está tu nombre? —*Está escrito.* —¿Dónde? —*En el libro.* —¿Dónde está el nombre del Jura? —*En el Jura.* —¿Cómo está en el sol el nombre del sol? ¿Cómo ocurre esto? —*Porque hace calor* [!]. —Si se abriera el sol, ¿se vería el nombre? —*No.* —Y el nombre del Salève, ¿por qué está en el Salève? —*Porque hay piedras.* —Y ¿por qué el nombre de las nubes está en las nubes? —*Porque son grises.* —Y la palabra lago, ¿dónde está? —*Encima.* —¿Por qué? —*Porque no está dentro.* —¿Por qué? —*Porque hay agua.* —¿Por qué está encima? —*Porque no puede entrar, no va dentro.* —Pero ¿la palabra "lago" está encima? ¿Qué quiere decir esto? ¿Está escrito? —*No.* —¿Por qué está encima? —*Porque no va dentro.* —¿Es que va encima? —*No.* —¿Dónde está? —*¡No está en ningún sitio!*"

Se ve con gran claridad lo que ha querido decir Fert hasta aquí. La palabra está en la cosa porque forma parte de la esencia de la cosa. No está escrito, está en el sol porque el sol está caliente, en el Saléve porque el Saléve es pedregoso, etc. Hay, pues, realismo nominal en el sentido que hemos definido en el párrafo precedente: la cosa comprende su nombre a título de carácter intrínseco, aunque invisible. Pero, a propósito del lago, Fert se vierte en un realismo más material: ¡vacila en meter el nombre en el agua! Esta vacilación es de las más sugestivas y muestra mejor que lo demás la potencia del realismo infantil. Pero bajo el imperio de los absurdos a los cuales conducíamos a Fert, éste acabó por recurrir a la hipótesis que caracteriza el

segundo grado: el nombre no está en la cosa. Sólo que esta creencia está puesta en marcha por nuestra interrogación, y tan inestablemente que vamos a ver a Fert cómo la rechaza después. Téngase en cuenta que en el momento en que Fert pronunció sus últimas palabras sonó la campana del recreo. Fert juega, vuelve veinte minutos después, y seguimos:

"—¿Dónde está la palabra lago? —*Está dentro porque hay agua* [!]". Fert asimila, pues, el caso del lago a los casos del sol, de las nubes, etcétera. Intentamos entonces una sugestión al revés: "—¿Cómo sucede esto: se da un nombre al sol, y luego el nombre se va al sol? —¡Ríe.] *No, es solamente nosotros, que lo sabemos.* —Entonces, ¿dónde está el nombre del sol? —*No está en ningún sitio.* —¿Dónde estaría si tuviera un sitio? —*Es nosotros, que lo sabemos.* —¿Dónde está el nombre cuando pensamos en él? —*En el sol. En el sol pensamos...* —Pero ¿dónde está el nombre cuando pensamos en él? —*En el sol.* —¿Dónde está el pensamiento cuando se piensa? —*En lo que se piensa.* —¿Dónde está lo que se piensa? —*No importa qué* [confunde el objeto y el pensamiento]. —¿Con qué cosa se piensa? —*Cuando nos acordamos... Con la memoria.* —¿Dónde está la memoria? —... —¿En los pies? —*No.* —¿Dónde? —... —¿En la cabeza? —... *Sí* [vacilando mucho]. —¿Y los nombres dónde están? Cuando piensas en el nombre del sol, ¿dónde está el nombre del sol? —*En nosotros, que lo sabemos.* —Sí, pero ¿dónde está? —*No está en ningún sitio.* —¿Está en la cabeza? —*No.* —¿Por qué no? —*Porque es nosotros, que pensamos* [nueva confusión del objeto y del pensamiento: desde el momento que se piensa en el sol, el sol no está en nuestra cabeza]. —Pero si el nombre estuviera en la cabeza, ¿no se podría pensar en él? —... *Sí* [vacilando]. —Entonces, ¿está el nombre en la cabeza? —... *En la cabeza* [sin ninguna convicción]. —¿No estás seguro? —*No.* —¿Por qué crees que no está en la cabeza? —*¡Porque está en el sol!*"

Se ve la admirable resistencia que Fert opone a nuestras sugestiones, cada vez más apremiantes, y la confesión final, de un realismo que no ha cedido: ¡para pensar en el sol, es preciso que el nombre del sol esté en el "sol"!

Los otros ejemplos son todos del mismo tipo:

Horn (5; 3) dice que un nombre "*sirve para nosotros. Cuando se quiere decir, cuando se quiere hacernos venir*". —¿Dónde está el nombre del sol? —*Está allá arriba, en el cielo.* —Dónde? —*En el sol.* —¿Dónde está tu nombre? —*¿Está aquí* [señala su tórax.]" Pero en seguida Horn contesta que el nombre del Salève está en el Salève, "*porque no se puede andar encima.* —¿Sobre qué cosa? *Sobre el nombre.*" Luego Horn pasa a preguntas de los estados ulteriores.

Mart (8; 10). "—¿Dónde está el nombre del sol?" —*En el cielo.* —¿Es el sol lo que está en el cielo o el nombre del sol? —*El nombre.* —¿Por qué en el cielo? —*Porque está en el cielo...*"

las casas que lo sepan [que lo saben]. —¿Está en esta casa, aquí? —*Sí.* —¿Por qué? —*Porque lo decimos.* —¿Dónde está, entonces? —*En la escuela.* —¿Dónde? —*En los rincones.* —¿Está tu nombre en aquella casa [una casa que vemos por la ventana]? —*No.* —¿Por qué? —*Porque hay en ella gentes que no conocemos.* —Si alguien entrara aquí, ¿sabría que tu nombre está en esta habitación? —*No.* —¿Podría saberlo? —*Si se lo decíamos.* —Desde cuándo está tu nombre en esta habitación? —*Desde hoy, desde esta tarde.* —¿Hasta cuándo estará? —*Hasta esta tarde.* —¿Por qué? —*Porque todo el mundo estará lejos.* —Nos marchamos a las cuatro. ¿Hasta cuándo estará? —*Hasta las cuatro.* —¿Por qué? —*Porque yo estoy aquí.* —Y si tú partes y nosotros quedamos, ¿tu nombre estará aquí? —*Permanecerá.* —¿Hasta cuando? —*Hasta que ustedes partan.* —¿Dónde estará tu nombre cuando partamos? —*Entre otras gentes.* —¿Quénes? —*Las gentes que conocemos.* —¿Cómo irá hasta las otras gentes? —*Pasa por la ventana.* —Y en la casa donde yo esté, ¿estará tu nombre? —*Sí.* —¿Dónde? —*En la cocina* [Rov está, en su casa, en la cocina]. —¿Dónde? —*En los rinconcitos.* —¿No está tu nombre en nuestra cabeza? —*Sí.* —¿Por qué? —*Porque yo lo he dicho* [yo he dicho mi nombre]. —¿No está ya en los rinconcitos? —*Sí, está en los rinconcitos.*"

La idea de Roc parece muy clara bajo su aspecto paradójico. El nombre no está ya en las cosas, está ligado a las personas que lo conocen. Es éste un gran progreso con relación a la primera etapa. Pero no está en nosotros, está localizado en la voz: donde se lo ha pronunciado, en el aire, alrededor de nosotros. Cuando Roc nos dice que el nombre nos sigue, que pasa por la ventana, etcétera, no enuncia sin duda nada que pueda creer al pie de la letra. Si la niña no puede representarse de otro modo cómo nuestros conocimientos verbales nos acompañan, es simplemente porque nunca se ha planteado la cuestión. Lo que hay, pues, que retener de este caso es que el nombre: 1.º, está ligado al sujeto pensante, y no al objeto; pero 2.º, que el nombre es exterior al sujeto y se localiza en su voz, es decir, en el aire ambiente y en la boca a la vez. El final del interrogatorio está muy claro a este respecto: Roc quiere admitir, según nuestra sugestión, que su nombre está en nuestra cabeza, pero no renuncia, sin embargo, a creerlo "en los rinconcitos".

STEI (5; 6) nos dice espontáneamente que el nombre de la luna "*no está en la luna.* —¿Dónde está? —*No tiene sitio.* —¿Qué quiere decir esto? —*Esto quiere decir que no está en la luna.* —Entonces, ¿dónde está? —*En ningún sitio.* —Pero si tú lo dices, ¿dónde está? —*Está con la luna* [vuelta a la primera etapa]. —Y su nombre, ¿dónde está? —*Conmigo.* —¿Y el mío? —*Con usted.* —Y luego, cuando yo sé tu nombre, ¿dónde está tu nombre? —*Con usted, cuando usted lo sabe.* —¿Y el nombre de la luna? —*Con ella.* —¿Y cuando tú lo sabes? —*Está con nosotros.*

—¿Dónde está cuando está con nosotros? —*Por todas partes.* —¿Dónde? —*En la voz.*"

Esta segunda etapa es interesante desde el punto de vista del dualismo de lo interno y lo externo y confirma lo que hemos visto a propósito de la noción de pensamiento: el pensamiento está a la vez en nosotros y en el aire ambiente. Es cierto que en el caso de las palabras y de los nombres, esta creencia es en un sentido legítima, puesto que una palabra, efectivamente, debe atravesar el aire para alcanzar el oído de los interlocutores.

Pero una diferencia fundamental separa de nosotros al niño de la segunda etapa: si admite que los nombres están en el aire, ignora completamente que proceden del interior. El proceso es centrípeto y no centrífugo. El nombre viene del objeto y llega en la voz, luego, ciertamente, es lanzado al exterior por la voz, pero en ningún caso emana directamente de un "pensamiento" interior.

La tercera etapa, por el contrario, está caracterizada por el descubrimiento de que los nombres están en nosotros y vienen del interior. El niño declara en el acto que están "en la cabeza". Es la etapa de los nueve-diez años.

No es, sin embargo, siempre fácil distinguir la tercera etapa de la segunda. He aquí, por ejemplo, tres casos intermedios, que localizan los nombres en la boca y en la voz:

BAB (8; 11). "—¿Dónde está el nombre del sol? —*Está allá abajo.* —¿Dónde? —*Hacia la montaña.* —¿Es el sol quien está allá abajo o el nombre del sol? —*Es el sol.* —Y el nombre del sol, ¿dónde está? —*No sé… En ninguna parte.* —Cuando lo llamamos, ¿dónde está el nombre del sol? —*Allá abajo, hacia la montaña.* —¿Es el nombre o es el sol lo que está allá abajo. —*El sol.* —Cuando se habla, ¿dónde está el nombre del sol? —*En nuestra boca.* —Y el nombre del Salève, ¿dónde está? —*En nuestra boca.* —¿Y el nombre del lago? —*En nuestra boca.*"

MEY (10; 0). "—¿Dónde está el nombre del sol? —*En nuestra voz. Lo decimos.*"

CAUD (9; 6). "—¿Dónde está la palabra "Salève"? —*Está en todas partes la palabra Salève.* —¿Qué quiere decir esto? ¿Está en esta habitación? —*Está en nuestra cabeza.* —¿Está en nuestra cabeza o está en la habitación? —*Está en nuestra cabeza y en la habitación.*"

En efecto, el único medio de interpretar estas respuestas es recurrir al contexto. Ahora bien: hemos visto (§ 1) que Bab estima los nombres contemporáneos de las cosas y creados con las cosas, mientras hemos visto a Caud y Mey dar siempre prueba de interpretaciones muy evolucionadas. Podemos, pues, sin imprudencia, admitir que Mey y Caud están en el tercer grado,

pero que Bab considera todavía los nombres como procedentes de las cosas en la voz (segunda etapa). Sin embargo, Caud está todavía vecino de la segunda etapa y debe, en definitiva, ser considerado como intermedio.

He aquí ahora un caso bien definido de la tercera etapa:

Bus (10; 0). "—¿Dónde están los nombres? ¿El nombre del sol, por ejemplo? —*En la cabeza.* —¿En cuál? —*En la nuestra. En todas, salvo las que no saben.*"

Se ve, en resumen, que esta pregunta 4 ha dado lugar a respuestas que progresan regularmente con la edad y que confirman enteramente los resultados de las preguntas precedentes. Pasemos ahora a la 5, es decir, a la de saber si las cosas conocen su nombre: "¿Sabe el sol que se llama sol?", etc. Podemos, en efecto, preguntarnos si en el realismo nominal de las primeras etapas no entra un elemento de animismo. O dicho de otro modo, ¿no sería, en parte, porque las cosas saben su nombre por lo que el nombre esté situado en las cosas? El caso de Pat es claro a este respecto. Pat estima, como hemos visto, que los nombres están "en la cabeza" de las cosas, es decir, que las cosas lo saben. En efecto, no hemos encontrado ninguna relación constante entre el realismo nominal y la conciencia prestada a las cosas: Fert, por ejemplo, que localiza el nombre en las cosas, estima que ningún objeto sabe su nombre, etc.

Sin embargo, la pregunta 5 ha dado resultados interesantes. Hemos hallado cuatro tipos de respuestas. Hay primero algunos niños que prestan a todas las cosas la conciencia de su nombre:

Fran (9; 0). "—¿Sabe un pescado su nombre? —*Sí, porque podemos llamarlo un salmón o una trucha.* —Una mosca, ¿sabe su nombre? —*Sí, porque podemos llamarla una mosca, una abeja o una avispa.*" Las mismas respuestas para un guijarro, una mesa, etc. "—Un lapicero, ¿sabe su nombre? —*Sí, lo sabe.* —¿Cómo? —*Porque viene marcado encima, donde viene de la fábrica.* —¿Sabe que es negro? —*No.* —¿Sabe que es largo? —*No.* —¿Sabe que tiene un nombre? —*Sí, porque unos señores han dicho que esto sería un lapicero.*" Las nubes no pueden vernos, "*porque no tienen ojos*", pero saben su nombre, "*porque saben que se les llama nubes*", etc.

Hay luego niños, muchos más numerosos y más interesantes (porque estamos más inclinados a creerlos exentos de fabulación), que reservan este saber sólo a los cuerpos en movimiento:

Mart (8; 10). "—¿Sabe un perro su nombre? —*Sí.* —¿Sabe un pez que se llama pez? —*¡Seguro!* —¿Sabe el sol su nombre? —*Sí, porque*

samente que el realismo lógico dura mucho más tiempo que el realismo ontológico. Las preguntas 7 y 8 no se resuelven, en efecto, hasta los diez, once y doce años, y hasta los niños que localizan el nombre en la cabeza y que creen en el origen reciente de los nombres, continúan creyendo que los nombres implican, no ya la cosa, sino la idea de la cosa: el sol se llama así porque es brillante y redondo, etc.

Comencemos por la pregunta 8: ¿se habría podido cambiar los nombres? Distinguiremos dos etapas. Antes de los diez años los niños declaran que no. Después de los diez años, como término medio, conceden que sí. Entre ambos grupos se encuentran algunos casos intermedios. He aquí, primero, unos ejemplos de la primera etapa:

FERT (7; 0). "—¿Te llamas Alberto? *—Sí.* —Podrían haberte llamado Enrique. ¿Nadie habría visto nada? *—No.* —¿Podría haberse llamado al "Salève" Jura y al "Jura" Salève? *—No.* —¿Por qué? *—Porque no es la misma cosa.* —¿Habría podido llamarse al sol "la luna" y a la luna "el sol"? *—No.* —¿Por qué? *—Porque el sol hace calor y la luna es para alumbrar.*"

ROC (6; 6) admite que Dios habría podido cambiar los nombres. "—¿Y esto habría sido falso o no? *—Habría sido falso.* —¿Por qué? *—Porque la luna sería preciso que sea la luna, y no el sol y el sol sería preciso que sea el sol.*"

FRAN (9; 0). "—¿Se habría podido dar otro nombre al sol? *—No.* —¿Por qué? *—Porque no es otra cosa que el sol, no se habría podido dar otro nombre.*"

ZWA (9; 6) sabe un poco de alemán y debería por esto comprender la relatividad de los nombres. No ocurre así. "—¿Se habría podido cambiar los nombres, dar otros nombres? Tú te llamas Luis, ¿se habría podido llamarte Carlos? *—Sí.* —¿Se habría podido llamar a esta silla "stuhl"? *—Sí, porque es una palabra alemana.* —¿Por qué hay otros nombres en alemán? ¿Por qué los alemanes no hablan la misma cosa que nosotros? *—Porque ellos pueden hablar de otra manera.* —¿Las cosas tienen varios nombres? *—Sí.* —¿Quién ha dado los nombres alemanes? *—Dios y los alemanes.* —Tú dices que se habría podido cambiar los nombres. ¿Se habría podido llamar al sol "la luna" y a la luna "el sol"? *—No.* —¿Por qué? *—Porque el sol brilla más que la luna.* —¿Tú tienes un hermano? *—Gilberto.* —¿Se habría podido llamar "Julio" a Gilberto? *—Sí.* —¿Se habría podido llamar al sol "luna"? *—No.* —¿Por qué? *—Porque el sol no puede cambiar, no puede hacerse más pequeño.* —Pero si todo el mundo hubiera llamado "luna" al sol y "sol" a la luna, ¿hubiéramos podido saber que era falso? *—Sí, porque el sol es siempre el más grande. El sol permanece como es y la luna como es ella.* —Sí, pero no se cambia el sol, se cambia el nombre. Se habría podido llamar..., etc. *—No.* —¿Cómo se habría sabido que esto era falso? *—Porque la luna se levanta por la tarde y el sol por la mañana.*"

Bus (10; 0) declara que nada se hubiera podido cambiar, "*porque ellos han querido dar al sol el nombre de sol*". "—Si los primeros hombres, en los comienzos, hubieran dado otros nombres, ¿se habría visto después que era falso o no se habría visto nunca? —*Se habría visto.* —¿Cómo? —*Porque el sol es caliente y la luna no es caliente.*"

He aquí ahora un caso intermedio, para el cual se habrían podido cambiar los nombres, pero "esto no iría tan bien":

Dup F. (7; 6) (Muy adelantada). "—¿Se habría podido llamar "stoll" al sol? —*Sí.* —¿Nadie hubiera notado nada? —*No.* —¿Se habría podido llamar "silla "a la mesa? —*Sí, no.* —¿Se habría podido o no? —*Sí, se podría.*" Se ha llamado "estrella" a una estrella, "*porque se ha pensado que ello iría mejor de esta manera.* —¿Por qué? —*No sé.* —¿Se habría podido llamarla "clavo"? —*Esto no iría tan bien*", etc.

Dup marca un gran progreso sobre los sujetos precedentes en que ha comprendido en parte el carácter decisivo de los nombres. Ha comprendido, sobre todo, que, si se hubieran cambiado los nombres, nadie habría visto nada de ello. Sin embargo, guarda la impresión de que existe un acuerdo entre el nombre y la idea de la cosa (es el instinto etimológico del que pronto veremos ejemplos) sin que ella se aventure a precisar cuál.

He aquí, en fin, niños de la segunda etapa, es decir, niños que han comprendido bien el carácter, no digamos todavía "arbitrario", pero sí decisivo de los nombres.

Mey (10; 0). "—¿Se habría podido llamarte Enrique? —*Sí.* —¿Se habría podido llamar "Salève" al Jura, y al contrario? —*Sí, porque los hombres habrían podido cambiar los nombres o hacer lo contrario.* —¿Se habría podido llamar al sol "luna?" —*¿Por qué no?* —¿Se habría podido llamar a esto [una mesa] silla y a esto [una silla] mesa? —*Sí.* —¿Si se hubiera llamado al sol "luna" se habría visto que era falso? —*No.* —¿Por qué? —*No se habría sabido que esto sería falso.* —¿Por qué no? —*Porque ellos habrían dado el nombre de "luna" al sol. No lo habrían visto.*"

Bab (8; 11), después de habernos dado una serie de respuestas primitivas, ha descubierto súbitamente sus sofismas y se adapta muy correctamente a la última pregunta. "—¿Se habría podido llamar "Jura" al Salève y al Jura "Salève"? —*Sí.* —¿Por qué? —*Porque es la misma cosa.* —¿Se habría podido llamar al sol "luna" y a la luna "sol"? —*Sí.* —¿Nosotros habríamos visto que han cambiado los nombres? —*Sí.* —¿Por qué? —*Porque nos lo habrían dicho.* —Si nadie hubiera dicho nada, ¿se habría sabido? —*No.* —*¿Por qué?* —*¡Porque los nombres no están marcados!*"

Se ve, pues, que hacia los nueve-diez años, es decir, precisamente a la edad en que todas las preguntas precedentes son

Podrían multiplicarse los ejemplos hasta el infinito. Recuerdan extrañamente los casos de sincretismo que hemos estudiado anteriormente (*L. P.,* cap. VI) y en particular los casos de "justificación a toda costa". El principio es el mismo: una palabra está siempre asociada a su contexto hasta el punto de ser concebida como implicando todo este contexto.

En este sincretismo verbal y en el realismo nominal a que está ligado es donde hay que buscar, evidentemente, los orígenes de lo que M. BALLY ha llamado el "instinto etimológico", o, dicho de otra manera, la tendencia a atribuir a todo nombre un origen que lo justifique.

En la segunda etapa se pueden agrupar los niños que no afirman tan temerariamente el enlace de los nombres y de su contenido, sino que tienen simplemente el sentimiento de una relación.

DUP, F. (7; 6)."—¿Por qué se llaman "estrellas" a las estrellas? —*Porque se ha pensado que iba mejor así.* —¿Por qué?. —*No lo sé*" [Véase antes las respuestas de Dup a la pregunta 8]. El nombre "sol" ha sido dado al sol "*porque el sol tiene más luz* (que la luna), *y luego yo pienso que el nombre del sol va mejor para el sol porque los que han encontrado este nombre han encontrado que éste iba mejor*".

MEY (10; 0), después de haber resuelto la pregunta 8, nos dice, no obstante, que el sol ha sido llamado así "*porque ellos han creido que era más bonito nombre y brillaba.*"

Dup y Mey no dicen que el nombre del sol implique la luz. Dicen que debe haber una relación entre ambas cosas. En derecho esto es exacto, pero, de hecho, no es natural el resultado de una suposición histórica, sino simplemente el último límite del realismo nominal.

En cuanto a los niños que han resuelto la pregunta 7, sólo hemos encontrado, entre los sujetos examinados hasta hoy, a Mey que lo ha logrado, pero al fin del interrogatorio y después de las respuestas que acabamos de leer. Los demás tienen todos once y doce años por lo menos.

MEY 10; 0). ... "—¿Por qué se llama así a la luna? —*De este modo, sin nada, sin causa.* —¿Por qué se llama al Salève de este modo? —*Es un nombre que han encontrado.* —¿Se habría podido llamar "Nitchevo"? —*¡Claro, porque es también un nombre!*"

GEN (11; 0). "—¿Por qué se llama al sol de este modo? —*Por nada, es un nombre.* —¿Y la luna? —*Por nada. Se pueden dar todos los nombres que se quiera.*"

Sólo después de resuelta la pregunta 7 es cuando se puede considerar que el niño ha comprendido el carácter arbitrario de

los nombres. Desde los nueve-diez años es abandonado el realismo nominal, bajo su forma ontológica. El realismo de forma lógica sólo está en vía de desaparición hacia los once-doce años. En resumen, el realismo lógico ha nacido del realismo ontológico, pero dura más tiempo.

§ 4. **Conclusiones.** Nos falta presentar las relaciones de esta información sobre el realismo nominal con nuestra información sobre la noción del pensamiento.

Para el niño, pensar es manejar palabras. Tres confusiones están implicadas en esta creencia, y tres dualismos nacerán de la eliminación de estas confusiones. Existe, en primer término, la confusión del signo y de la cosa: el pensamiento está considerado como ligado al objeto [1]. Hay confusión de lo interno y lo externo: el pensamiento está considerado como situado a la vez en el aire y en la boca. Se encuentra, en fin, confusión de la materia y el pensamiento: se considera al pensamiento como un cuerpo material, una voz, un soplo, etc.

¿Confirma el estudio del realismo nominal la existencia de estas confusiones y permite ver cómo llega el niño a la conciencia de los dualismos correspondientes? Lo parece.

La confusión del signo y la cosa está, desde luego, bastante implicada en la naturaleza misma del realismo nominal para que sea inútil insistir sobre ello.

La confusión de lo interno y lo externo, por el contrario, aparece con menos claridad a primera vista. Sin embargo, la existencia de la segunda etapa relativa al lugar de los nombres es una clara manifestación de esta confusión. En efecto, en el momento en que el niño destaca el nombre de la cosa nombrada, no lo sitúa de rondón en la cabeza: empieza por situarlo en el aire ambiente, "en todas partes" donde se hable de ello. La voz, dicho de otro modo, está a la vez en nosotros y fuera de nosotros. Esto es exactamente lo que hemos visto a propósito del pensamiento, el cual está al mismo tiempo "fuera" y en la boca.

En cuanto a la tercera confusión, no podríamos encontrarla en sí misma, pero está implícita en la segunda.

Ahora bien: si examinamos ahora las edades en que aparecen estos tres dualismos correspondientes, comprenderemos cómo se verifica el descubrimiento de la no-materialidad del pensamiento. Hasta los siete-ocho años, aproximadamente, los nombres emanan

[1] Hay, como dice DELACROIX *(lengage et la pensée),* "adherencia del signo".

de las cosas. Se los ha descubierto al mirar las cosas. Están en las cosas, etc. Esta primera y grosera forma de la confusión del signo y la cosa desaparece hacia los siete-ocho años. En cuanto a la confusión de lo interno y lo externo, su desaparición debe situarse hacia los nueve-diez años, en el momento en que los nombres son localizados "en la cabeza". Así, hemos visto, a propósito de la noción del pensamiento, que hacia los once años es cuando se tiene por inmaterial el pensamiento.

Todo ocurre, pues, como si el niño descubriera primero que los signos son distintos de las cosas, y como si este descubrimiento lo llevara a interiorizar cada vez más el pensamiento. Luego todo ocurre como si esta diferenciación continua y progresiva de los signos y de las cosas, unida a la interiorización del pensamiento, llevara al niño a concebir poco a poco el pensamiento como inmaterial.

¿A qué factores psicológicos conviene atribuir la distinción progresiva de los signos y las cosas? Muy probablemente a la adquisición de conciencia de su propio pensamiento que tiene el niño. Esta adquisición de conciencia tiene lugar precisamente a partir de los siete-ocho años. Hemos estudiado sus modalidades en otra parte (*J. R.*, cap. IV, § 1 y 2). Según esto, esta adquisición de conciencia está bajo la dependencia de factores sociales, como hemos intentado demostrar: el contacto con otro y la práctica de la discusión fuerzan al espíritu a adquirir conciencia de su subjetividad y a notar de este modo los procesos del pensamiento propio.

CAPITULO III

LOS SUEÑOS

El niño es realista, y lo es porque ignora la existencia del sujeto y la interioridad del pensamiento. Hay que esperar, pues, que encuentre muy grandes dificultades para explicarse el más subjetivo de los fenómenos: el sueño. El estudio de las representaciones de niños relativas al sueño nos parece de un gran interés y esto desde un doble punto de vista: la explicación del sueño supone, de una parte, el dualismo de lo interno y lo externo, y, de otra, el dualismo del pensamiento y la materia.

Para llevar a buen término esta investigación conviene olvidar lo que nos han enseñado el análisis de la mentalidad primitiva y, en particular, los memorables trabajos de LÉVY-BRUHL. Encontraremos, sin duda, a cada paso analogías entre el niño y el primitivo; pero no es buscándolas como las encontraremos, sino ante todo al estudiar al niño en sí mismo, sin presunciones de ninguna clase.

La técnica que hay que seguir para alcanzar las ideas reales de los niños sobre los sueños es más delicada que aquella que hemos empleado en nuestras precedentes investigaciones. Es probable, en efecto, que los niños pregunten mucho a propósito de sus sueños y que reciban las explicaciones más disparatadas, en particular en lo que concierne a las pesadillas. Por esto es preciso mantener constantemente la reserva e intentar confirmar cada resultado con preguntas complementarias.

El procedimiento que nos ha parecido más ventajoso consiste en un interrogatorio referido a cuatro puntos, en los cuales conviene conservar un orden fijo. El primer punto es el origen del

sueño. Se pregunta: "¿Sabes lo que es un sueño? ¿Sueñas por la noche? Bien, dime, ¿de dónde vienen los sueños?" En general esta pregunta basta para hacer hablar a los niños, en particular cuando los sueños vienen "de cabeza". Cuando el origen se tiene por exterior hay que continuar, hacerse explicar el "cómo", etcétera. Una respuesta particularmente equivocada es ésta: "Es la noche quien hace soñar." Algunos niños quieren decir simplemente que se sueña por la noche. Otros, por el contrario, admiten que la noche, es decir, un humo negro (véase cap. IX, § 2), provoca en la habitación (y no en la cabeza) la formación de los sueños, es decir, pequeñas imágenes engañosas. En resumen, hay que profundizar, pero sin sugerir nada por la pregunta misma, ni dejar al niño e impulsarlo al "no importaquismo".

Un segundo punto viene a completar el primero y proporcionarle un control indispensable: el lugar del sueño. Cuando el niño dice que los sueños vienen "de la cabeza", son posibles dos casos y son muy diferentes uno del otro. O bien el niño piensa que el sueño está en la cabeza, o bien supone que la cabeza produce un sueño en la habitación. Del mismo modo, cuando los sueños vienen de Dios o de la noche, pueden ser internos o externos. Es, pues, de toda necesidad saber dónde sitúa el niño los sueños. Hay en ello, además, una pregunta que es equivalente a las que se refieren al lugar del pensamiento y al lugar de los nombres, que hemos estudiado precedentemente. Pero en el caso de los sueños la pregunta es difícil de plantear. Se pregunta: "¿Mientras tú sueñas, dónde está el sueño?" Pero el peligro está, naturalmente, en que el niño, aun sabiendo que el sueño está en la cabeza, diga "delante" porque crea que se le pregunta dónde *parece* estar el sueño. La respuesta "delante de nosotros" significa, pues, ya que el sueño se concibe que está efectivamente delante de nosotros, ya que parece estar simplemente delante de nosotros. Por esto importa profundizar cuidadosamente este punto. Se dice: "sí, delante de nosotros; pero ¿es que está verdaderamente (o en verdad) delante de nosotros, o parece solamente estar delante de nosotros?" Con los pequeños se dice: "Pero es que está delante de nosotros, o no es verdad, se diría solo", etc. Pero la mayor parte de los niños que sitúan el sueño "delante de nosotros" son precisamente incapaces de esta distinción entre "estar" y "aparecer", por lo cual no comprenden la pregunta de control. Esto es lo que solamente hay que demostrar en cada caso particular.

De otra parte, importa comenzar el interrogatorio por el primer punto antes de preguntar "dónde están los sueños". De lo

de la vigilia. Por lo que se refiere a las pesadillas esto parece claro. Es bien sabido el esfuerzo que cuesta con frecuencia calmar a un niño que sale de una pesadilla y la imposibilidad de substraerle a la creencia en la existencia de los objetos soñados. Por lo que se refiere a las confusiones del sueño con los recuerdos correspondientes del estado de vigilia, hemos recogido entre nuestros propios recuerdos infantiles algunos documentos muy típicos.

De uno de nosotros: "*He creído durante toda mi infancia haber realmente pasado bajo un tren. Recuerdo el lugar exacto de la aventura: un paso a nivel que existe efectivamente cerca de la casa de mis padres. En mi falso recuerdo, mi madre acababa de franquear este paso, llevando un bebé en un coche, cuando llegó sobre mí un tren a toda velocidad. No tuve más tiempo que el necesario para acostarme de espaldas y veo todavía pasar los vagones por encima de mi cabeza, a toda marcha. Me levanté sano y salvo y me reuní con mi madre. Tal es el falso recuerdo que he creído verdadero durante toda mi infancia. Sólo hacia los doce años, un día en que yo me alababa (¡por primera vez!) de haber pasado bajo un tren, mis padres me desengañaron. La precisión de este recuerdo me hace creer que se trata de un sueño que he debido de tener y que yo he amalgamado con la imagen de paso a nivel que conocía bien.*"

Asimismo, una de nuestras colaboradoras ha creído durante una buena parte de su infancia que sus padres habían intentado ahogarla en el mar. De nuevo en este caso, la precisión visual del recuerdo parece indicar que se trata de un sueño.

La señorita FEIGIN ha tenido la feliz idea de estudiar cómo el niño distingue poco a poco el sueño de la realidad. Ha encontrado que, hasta alrededor de los nueve años, los absurdos del sueño no eran invocados como criterio. Por el contrario, las contradicciones con los datos de la realidad, así como la confrontación con el pensamiento de otro, son invocados más pronto. Pero, en todos los casos, la información ha enseñado que la distinción del sueño y de la realidad no es siempre fácil y que los sueños emotivos, en particular, tienen tendencia a ser completamente confundidos con lo real.

¿Cómo, pues, se explicará el niño el sueño la primera vez que sepa distinguirlo de la realidad? Evidentemente se dirá que el sueño es una especie de realidad engañosa —lo mismo que una imagen de Epinal puede ser engañosa al representar cosas que no existen—, pero objetiva —como la imagen del libro está hecha de papel y de colores que existen realmente—. SULLY [1] cita esta expresión espontánea de un niño que no quería volver a una determinada habitación "*porque está llena de sueños*".

---

[1] *Etudes sur l'enfance,* trad. Monod, pág. 146.

BANF (4; 6) nos dice que el sueño es "*unas luces*" que están en la habitación. Estas luces son "*pequeñas lamparitas, como las de los velocípedos*" [como las linternas que se ven por las noches en las bicicletas]. Estas luces vienen "*de la luna. Se corta. Estas luces vienen durante la noche*". O dicho de otra manera: Banf atribuye las "luces" de que están hechos los sueños a la fuente luminosa más sorprendente: la luna, que se corta en cuartos.

HAD (6; 6). "—¿Tú sabes lo que es el sueño? —*Cuando se duerme y se ve alguna cosa.* —¿De dónde viene? —*Del cielo.* —¿Podemos verlo? —*No* [!]... *sí, cuando se duerme.* —¿Podría yo verlo si estuviera allí? —*No.* —¿Por qué? —*Porque usted no duerme.* —¿Podemos tocarlo? —*No.* —¿Por qué? —*Porque está delante de nosotros* [!]." Y todavía: "Cuando *se duerme, se sueña y se los ve* [los sueños]; *pero cuando no se duerme, no se los ve.*"

KUN (7; 4) dice que los sueños vienen "*de la noche.* —¿Dónde va esto? —*Todo por todas partes.* —¿Con qué se sueña? —*Con la boca.* —¿Dónde está el sueño? —*En la noche.* —¿Dónde ocurre? —*Todo por todas partes. En las casas, en las habitaciones.* —¿En qué sitio? —*En las camas.* —¿Se puede verlo? —*No, porque está solamente en la noche.* —¿Se vería que tú sueñas? —*No, porque está cerca de nosotros.* —¿Se podría tocarlo? —*No, porque se duerme cuando se sueña.* —¿El sueño es pensamiento? —*No.* —¿Dónde se encuentra? —*En la noche.* —¿Dónde? —*Cerca de nosotros.* —¿Es pensamiento con el cual se reflexiona? —*No.*" Y todavía: "—¿Se puede verlo? —*No, porque si se le mira, se marcha.*"

SCI (6; 0). "—¿De dónde vienen los sueños? —*De la noche.* —¿Qué es esto? —*Es la tarde.* —¿De qué es la noche? —*Es negra.* —¿Cómo se hacen los sueños? —*Se hacen cuando se tienen los ojos cerrados.* —¿Cómo ocurre? —*No sé.* —¿Dónde se hacen los sueños? —*Allá fuera* [señala la ventana]. —¿De qué son los sueños? —*Negros.* —Sí, pero ¿de qué? —*De luz.* —¿De dónde viene? —*De las luces de fuera.* —¿Cómo es eso? —*Las hay allá* [señala los reverberos]. —¿Por qué se hacen sueños? —*Porque es la luz quien los hace.*" (Véase, a propósito de la luz, lo que nos ha dicho Sci de la visión, cap. I, § 2). Sci nos dice luego que el sueño viene "*del cielo.* —¿Quién los envía? —*Las nubes.* —¿Por qué las nubes? —*Ellos vienen.*" En efecto, es una creencia frecuente que la noche viene de las nubes. (Véase cap. IX, § 2.) Sci vuelve aquí a su idea de que el sueño es debido a la noche.

BOURG (6; 0). "—¿Cuándo sueñas? —*Por la noche.* —¿Dónde está el sueño cuando tú sueñas? —*En el cielo.* —¿Y luego? —... *Viene por la noche.* —¿Puedes tocar el sueño? —*No, no se le ve, y luego* [porque] *dormimos.* —¿Y si no durmieras? —*No, porque el sueño no se ve.* —Cuando tú duermes, ¿puede alguien ver tu sueño? —*No, porque se duerme.* —¿Por qué no se le ve? —*Porque es de noche.* —¿De dónde vienen los sueños? —*Del cielo.*" Para que haya un sueño, es, pues, necesario que haya alguna cosa en la habitación. Pero no se ve esta cosa, porque se está dormido y porque es de noche. Pero, en verdad, podría verse.

BARB (5; 6). "—¿Has soñado ya? —*Sí, he soñado que tenía un agujero*

en la mano. —¿Son verdaderos los sueños? —*No, son imágenes que vemos* [!] —¿De dónde vienen? —*De Dios.* —Cuando sueñas ¿tienes los ojos abiertos o cerrados? —*Cerrados.* —¿Puedo yo ver tu sueño? —*No, usted está demasiado lejos de mí.* —¿Y tu mamá? —*Sí, pero ella enciende.* —¿El sueño está en tu habitación o en ti? —*Sí, no está en mí, sin esto yo no lo vería* [!]. —Y tu mamá, ¿podría ver? —*No, ella no está en la cama. Sólo está mi hermanita, que duerme conmigo.*"

Zeug (6; 0). "—¿De dónde vienen los sueños? —*Vienen de la noche.* —¿Cómo? —*No lo sé.* —¿Qué quiere decir que vienen de la noche? —*La noche lo hace.* —¿El sueño se hace solo? —*No.* —¿Qué cosa lo hace? —*La noche.* —¿Dónde está el sueño? —*En la habitación, él se hace.* —¿De dónde viene la noche? —*Del cielo.* —¿Había en el cielo un sueño hecho? —*No.* —¿Dónde se ha hecho? —*En la habitación.*"

Ris (8; 6) F. "—¿De dónde vienen las sueños? —*De la noche.* —¿Dónde está el sueño mientras tú sueñas? —*En mi cama.* —¿Dónde? —*En la habitación. Muy cerca, al lado.* —¿De dónde viene el sueño? —*De la noche.* —¿Lo habría yo visto si hubiera estado cerca de ti? —*No.* —¿Y tú lo ves? —*No* [¡véase Bourg!]. —Entonces, ¿qué es? —... —¿Está hecho de algo o de nada? —*De algo.* —¿De papel? —[Ríe.] *No.* —¿De qué? —*De palabras.* —Y las palabras ¿de qué son? —*De voz.* —¿De dónde viene la voz del sueño? —*Del cielo.* —¿De dónde en el cielo? —... —¿Cómo se ha hecho en el cielo? —... —¿Ha venido solo o alguna cosa lo ha enviado? —*Ha venido solo.* —¿Por qué se sueña? —*Cuando se piensa en alguna cosa.*" ¡Ris es, pues, avanzada! Pero asimila el pensamiento a la voz y continúa creyendo que el sueño viene del exterior. "—¿De qué es la voz? —*De aire.* —¿De dónde viene? —*Del aire.* —¿Y el sueño? —*Del cielo.*"

Mont (7; 0) declara que las cosas que ve en sueños están "*contra la pared.* —¿Las vería yo si estuviera allí? —*Sí.* —¿De dónde vienen? —*De fuera.* —¿Quién las envía? —*Unos señores.* —¿En qué sueñas? —*En un señor aplastado.* —¿Este sueño estaba delante de ti, o dentro de ti? —*Delante de mí.* —¿Dónde? —*Bajo mi ventana* —¿Lo habría visto yo si hubiera estado allí? —*Sí.* —¿Y tu mamá? —*Sí.* —¿Lo habrías visto por la mañana? —*No.* —¿Por qué? —*Porque era un sueño.* —¿De dónde viene este sueño? —... —¿Lo has hecho tú o algún otro? —*Algún otro.* —¿Quién? —*Un señor que conoce mi papá* [el señor aplastado]. —¿Hace él todos los sueños? —*Una vez.* —¿Y los otros? —*Los otros señores.*"

Engl (8; 6). "—¿De dónde vienen los sueños? —*No sé.* —Di lo que creas. —*Del cielo.* —¿Cómo ocurre esto? —... —¿Dónde llegan? —*A la casa.* —Mientras se sueña, ¿dónde está el sueño? —*A nuestro lado.* —¿Tienes los ojos cerrados cuando sueñas —*Sí,* —Dónde está el sueño? —*Encima.* —¿Se puede tocar? —*No.* —¿Y ver? —*No.* —¿Podría verlo alguien a tu lado? —*No.* —¿Con qué se sueña? —*Con los ojos.*"

Hemos tenido que multiplicar estos ejemplos para mostrar cómo estas respuestas, tan diversas en el detalle, permanecen constantes en su fondo. Para todos estos niños, el sueño es, en efecto, una imagen o una voz que viene del exterior a colocarse

manera, los mismos niños que localizan el sueño en la calle lo creen también (por participación y con menosprecio de las contradicciones) en la habitación. Este es el caso de Mont, que sitúa los sueños a la vez "contra la pared" de su habitación y en la calle. Volveremos a encontrar casos iguales inmediatamente (véase los casos de Metr y de Giamb), de tal suerte que es inútil insisir en ello por ahora.

La segunda variedad de creencias consiste simplemente en admitir que el sueño está en la habitación. Hay en ello un realismo mucho más interesante, ya que no depende directamente de las ilusiones del sueño mismo. Parece, en efecto, que los niños deberían situar los sueños o en las cosas, por realismo primario (como lo hace parcialmente Mont), o en la cabeza. De hecho, los niños sitúan el sueño a su lado, porque están a la vez lo bastante avanzados para no creer ya en la verdad del sueño, pero no lo bastante para concebir las imágenes como representaciones subjetivas e internas. Situar el sueño en la habitación es, pues, una transacción entre el realismo integral y el subjetivismo. Esto no es ya confundir el "ser" y el "parecer", pero es no comprender todavía la interioridad de las imágenes.

Ahora bien: esta creencia en la exterioridad de las imágenes que constituyen el sueño es muy resistente. Se podría, a primera vista, admitir que los niños nos han comprendido mal y han creído que les preguntábamos dónde parece estar el sueño. Pero no ocurre esto. Barb, por ejemplo, después de haber definido el sueño: "imágenes que se ven", rechaza claramente, a pesar de nuestra sugestión, situar estas imágenes en él: "No está en mí (el sueño), sin esto yo no lo vería". He aquí un caso decisivo, porque se trata de un niño avanzado, que está en el momento de desembarazarse de las creencias del primer grado y que hace casi epontáneamente la hipótesis —para rechazarla por otra parte— de que el sueño está en él:

METR (5; 9). "—¿De dónde viene el sueño? —*Pienso que se duerme de tal modo bien, que se sueña.* —¿Viene de nosotros o de fuera? —*De fuera.* —¿Con qué se sueña? —*Yo no lo sé.* —¿Con las manos? —... —¿Con nada? —*Sí, con nada.* —Cuando estás en la cama y sueñas, ¿dónde está el sueño? —*En mi cama, en el cobertor. No lo sé. Si estuvieran en mi vientre* [!], *estarían los huesos y no se vería.* —¿Está allí el sueño cuando tú duermes? —*Sí, está en mi cama, a mi lado.*" Intentamos sugestionar a Metr: "—¿Está el sueño en la cabeza? —*Yo estoy en el sueño: él no está en mi cabeza* [!]. *Cuando se sueña no se sabe que se está en la cama. Se sabe que se anda. Se está en el sueño. Se está en la cama y no se sabe que se está en ella.* —¿Pueden dos personas tener el mismo sueño? —*No hay nunca dos sueños* [idénticos]. —¿De dónde vienen

los sueños? —*No lo sé. Ellos se hacen.* —¿Dónde? —*En la habitación y luego vienen hacia los niños pequeños. Vienen solos.* —Cuando tú estás en la habitación ves el sueño. Luego si yo estuviera también en la habitación, ¿lo vería? —*No, los señores no sueñan nunca.* —¿Dos personas pueden tener el mismo sueño? —*No, nunca.* —Cuando el sueño está en la habitación, ¿está cerca de ti? —*Sí, allí* [30 cm. ante sus ojos]."

Este caso es notable. Contiene una afirmación decisiva: "Yo estoy en el sueño: él no está en mi cabeza". O dicho de otro modo: yo estoy encajado en la totalidad del sueño y no puedo contener al mismo tiempo esta totalidad en mí. Esta palabra y el comentario que la sigue inmediatamente son altamente instructivos. De una parte, Metr (que, digámoslo de paso, sólo posee una sola palabra para "creer" y "saber"), da, como prueba de que el sueño no está en él, el hecho de que él, Metr, está "en su sueño". Y, para demostrar que está en su sueño, añade que, al soñar, "sabe", es decir, cree que marcha, etc. De otro modo: aun sabiendo que el sueño es engañoso (y admitiendo que sólo él ve el sueño), Metr se cree representado en su sueño, a título de imagen quizá, pero de imagen que emana de él. Como Mont, Metr cree que hay participación entre la imagen soñada y la cosa misma. Metr está, por otra parte, exactamente en el mismo caso, desde el punto de vista de su argumentación, que un niño del segundo grado, Fav, que estudiaremos en seguida. De todos los casos vistos hasta ahora deducimos, pues, en lo que concierne a la localización de las imágenes, que el sueño está concebido como un cuadro situado a nuestro lado, pero como un cuadro que participa de las cosas que representa y, por consecuencia, que emana del lugar mismo donde están las cosas.

Pasemos a un segundo punto: la sustancia del sueño. Las contestaciones de los niños de la primera etapa son, a este respecto, idénticas a las del segundo, salvo en un solo caso, aquel en que el sueño es considerado como siendo de "noche" o de "negro". Esta afirmación está ligada directamente a la creencia en el origen exterior del sueño: el sueño viene de fuera, de la noche (es decir, de un humo negro), luego es "de noche". En los otros casos, tiene por sustancia el cuerpo que posee en más alto grado sus atributos. Los niños que han sido arrastrados por el carácter visual de los sueños —y son, con mucho, los más numerosos—, estiman que el sueño es de "luz". Los que han oído voces en sueños lo consideran como "palabras", es decir, en último término, como "aire".

Si pasamos ahora al origen del sueño, hallamos dos clases de respuestas, que coexisten en la mayor parte de los niños. Son,

la mesa." Este último rasgo no es obtenido de un sueño, nos dice Bag, sino de la realidad: Bag, a continuación de una tontería cualquiera ¡ha intentado, para escapar de su madre, "correr alrededor de la mesa"!

GIAMB (8; 6). "—¿De dónde vienen los sueños? *—Es cuando se ha hecho alguna cosa y se sabe de ella muchas veces.* —¿Qué es lo que esto quiere decir? *—Hemos hecho alguna cosa, y soñamos con ella todos los días.*" Giamb parece, pues, pertenecer al segundo grado, pero vamos a ver cómo está entre los dos: este sueño es, a la vez, de origen interno y externo. "¿Dónde está el sueño mientras soñamos? *—Cuando hemos hecho alguna cosa.* —Cuando sueñas, ¿dónde estás? *—En la cama.* —¿Dónde está el sueño? *—Con nosotros.* —¿Dónde? *—En la casa, donde hemos hecho alguna cosa* [!]. —¿Dónde está el sueño? *—En la habitación.* —¿Dónde? *—En la cama.* —¿Dónde? *—Encima, por toda la cama.* —¿De dónde viene el sueño? *—De donde hemos estado paseando.* —Cuando sueñas con la señorita S. [la institutriz], ¿de dónde viene el sueño? *—De la escuela.* —¿Qué es lo que ha hecho este sueño? *—Quizá estamos en la clase, luego hemos hecho algo y soñamos con ello.* —¿Por qué sueñas con muchachos? [ha soñado con sus camaradas]. *—Porque han hecho cosas que no debían hacer.* —¿Por qué has soñado con ellos? *—Porque han hecho cosas que no debían hacer.* —¿Qué es lo que hace los sueños? *—Lo que hemos visto mientras soñamos.* —¿Con qué cosas soñamos? *—Con los ojos.* —¿De dónde viene el sueño? *—De los alumnos que lo han hecho. Los alumnos que lo han hecho.* —¿Sale de la cabeza el sueño o de fuera? [¿Sugestionamos, pues, a Giamb?] *—De la cabeza.* —¿Por qué de la cabeza? *—Porque hemos hecho cosas que no debíamos hacer.* —¿Quién te ha dicho que soñamos aquellas cosas que no debíamos hacer? *—Porque a veces se tiene miedo.* [El miedo se siente como sanción]." Un momento después planteamos esta sugestiva pregunta: "—¿Quién envía los sueños? *—Los muchachos que nos han hecho hacer soñar.*"

Se ve claramente, en estos ejemplos, que el sueño no es para el niño un fenómeno cualquiera, sino un acontecimiento cargado de afectividad. Puede suceder que ciertos padres cometan la tontería de sacar partido del sueño de sus hijos para hacerles creer en un castigo, pero en los casos que acabamos de citar la creencia del niño en la intencionalidad de los sueños parece muy espontánea: Sci, por ejemplo, no mezcla al sueño ninguna idea moral, pero lo considera dotado de intenciones; Giamb liga su sueño a faltas que no ha cometido él mismo, y ve en el miedo que provoca el sueño la prueba de su carácter moral. Ahora bien: de esta intencionalidad a la idea de que el sueño emana de las personas en quien se sueña sólo hay un paso. Este paso lo franquea Giamb, aunque este niño pertenezca casi a la segunda etapa.

Pero, por otra parte, las respuestas de Giamb se parecen singularmente a las de Mont y de Metr, que hemos citado antes. Lo que constituye el nudo de los propósitos de Giamb, como los de

Mont, es, en efecto, un realismo de imagen, análogo al realismo nominal, y tal que la imagen es concebida como necesariamente ligada a la cosa que representa. En efecto, Giamb, por más que diga que el sueño viene de que "sabemos alguna cosa", y por más que acepte nuestra sugestión, según la cual el sueño sale de la cabeza, no sitúa menos el sueño en la habitación y en el lugar mismo "donde se ha hecho alguna cosa", es decir, en el sitio donde está la cosa con que se sueña. Es más, admite que las personas con quien se sueña son causa del sueño, porque ellas han hecho "cosas que no debían hacer". El sueño, dice Giamb, viene "de los alumnos que lo han hecho".

En resumen, y para no tomar de estas respuestas más que su carácter negativo, sin conceder teoría sistemática al niño, se puede deducir esto. El niño, aun considerando el sueño como falso, es decir, como una imagen que se pasea ante nosotros para ilusionarnos, continúa, no obstante, admitiendo que la imagen forma parte de la persona que representa y emana materialmente de los hechos que han sido vistos. Lo mismo que la palabra está ligada a la cosa nombrada y está situada a la vez en ella y cerca de nosotros, la imagen participa de la persona imaginada y está situada a la vez en ella y en nuestra habitación. Hay confusión entre signo y lo significado. No pensamos, pues, que el niño considere la persona en quien sueña como la causa consciente y como la única causa del sueño: creemos simplemente que el niño no tiene todavía la capacidad de concebir como interna, y como producida por el pensamiento, la imagen de una persona que efectivamente ha visto. Concibe esta imagen como emanada de la persona a la manera como los nombres emanan de las cosas (cap. II), y esto tanto más cuanto que razones afectivas y morales hacen pensar al niño que esta imagen no nos persigue por casualidad, sino para castigarnos.

Estas razones de orden afectivo son las que explican que los niños atribuyan la participación de las imágenes en que sueñan casi siempre a personas y no a cosas. Cuando el niño dice que la luna o la noche envían los sueños, no ha soñado con la luna o la noche; al contrario, cuando dice que tal persona ha enviado un sueño es que ha soñado con ella. Ahora bien: evidentemente, es más fácil conservar la actitud del realismo de las imágenes frente a las personas que a las cosas: la imagen de una persona está más cargada de afectividad que la de una cosa, y de este modo parece emanar mucho más de la persona representada que la imagen de un objeto parece emanar de él. La actitud de los niños con respecto a los cuadros es, en efecto, bien conocida.

DAN, niño de catorce años que citaremos inmediatamente, recuerda haber creído en su infancia "*que las estatuas y las imágenes de las personas no eran vivas, pero podían pensar y ver. No estaba solo cuando había un grabado en la habitación.*

DEL (6; 6) (véase *L. P.*, pág. 269), ante una estatua: "¿Está muerto?"

DAR (2; 0) se pone a llorar porque acaba de caer al suelo una fotografía colgada en la pared, y dice que las señoras se han hecho daño al caer.

En resumen, aparte de las razones afectivas que acabamos de recordar, la participación de las imágenes y de las personas representadas debe ser concebida sobre el mismo tipo que la participación de los nombres y de las cosas nombradas. Vistas de este modo, las creencias infantiles que hemos estudiado parecen fáciles de interpretar. La interpretación que proponemos es, por otra parte, tanto más aceptable cuanto que, en sus primeros sueños, todos los niños los consideran como verdaderos. Contribuyen en gran parte el medio social y los padres a sacar al niño del error. Sin esta influencia, la participación entre las personas vistas en sueño y las personas reales sería mucho más viva.

¿Es posible, sin embargo, encontrar niños que admitan sistemáticamente tales participaciones y que crean también sistemáticamente en sus sueños, a riesgo de ponerlos en otro plano que la realidad? Sully dice que esto "parece probado" (trad. Monod., pág. 147). Nosotros sólo podemos citar un caso favorable, y aun este caso es muy dudoso, porque en él sólo se trata de recuerdos. Es necesario, no obstante, mencionarlo, porque podría adquirir valor si alguien tuviera la fortuna de hallar por observación directa cosas análogas.

DAN (14; 0) ignora cuanto se refiere a la sociología de los pueblos primitivos y pertenece a una familia ajena a toda superstición. Está ligado a uno de nosotros por lazos de confianza y de amistad, que excluyen toda deformación intencionada. Nos cuenta sus recuerdos de la infancia. Los sueños, para él "*eran verdaderos*". Constituían "*como otro mundo. Todos se acostaban* [en realidad] *hacia la misma hora y se iban, o bien, todo cambiaba*". Dan sabía que permanecía en su cama, "*pero todo yo estaba fuera*". (Veremos las mismas expresiones en un niño de ocho años, Fav, en el próximo párrafo.) El mundo de los sueños estaba dividido en países y Dan afirma que se podían encontrar los mismos sitios, de un sueño al otro. "*Tenía muy a menudo el mismo sueño, sobre los gatos. Había una pared, un trenecillo, muchos gatos sobre una pared y todos los gatos me corrían después.*" Este sueño de los gastos asustaba a Dan. Pero para volver al mundo real tenía un procedimiento, que empleaba en su sueño mismo. "*Me tiraba al suelo* [en sueños]. *Entonces me despertaba. Tenía todavía mucho miedo* [una vez despierto]. *Tenía la idea de que había sido comido por los gatos*". Cosa interesante, Dan se servía de estas ideas

nosotros, del pensamiento, de la cabeza, etc. Pero, como no llegan a comprender que una imagen pueda ser "exterior" en el momento en que se la mira, la sitúan, como en la primera etapa, en la habitación, al lado nuestro.

Parece que, en un gran número de casos, el niño llega por sí mismo a la idea de que sueña con la cabeza y con el pensamiento. Las contradicciones del sueño con la realidad obligan, en efecto, poco a poco al niño a distinguir la imagen de la cosa representada, y a considerar de este modo la imagen, si no como un objeto mental, al menos como un objeto desligado de lo real y ligado a la voz, a la vista, al pensamiento, etc. Es la misma evolución que hemos comprobado con motivo de los nombres, cuando los nombres vienen a desligarse de la cosa nombrada.

He aquí algunos casos intermedios entre la primera y la segunda etapas, en los cuales creemos discernir tanteos espontáneos para desembarazarse de la idea de un origen externo del sueño:

Horn (5; 3). "—¿Sabes lo que es un sueño? *—Sí. Es cuando se ve gente.* —¿Dónde está el sueño? *—En el humo.* —¿En qué humo? *—En el humo que sale de nuestro colchón.* —¿De dónde vienen los sueños? *Vienen de aquí* [señala su vientre]. —Entonces ¿cómo es que está en el colchón mientras se sueña? *—Porque lo sabemos.*" Horn agrega que el sueño viene ante los ojos, a algunos centímetros. Horn no cree que se piensa con la boca, pero localiza el pensamiento en el tórax. El humo al que asimila el sueño ¿es, pues, la respiración? La comparación del caso de Horn con el de Ris (§ 1) y el de Falq (cap. I, § 3) parece indicar que sí, siendo considerado el suelo, en cuanto pensamiento, como voz, aire y soplo respiratorio.

Dug (6; 6). "—¿Qué es un sueño? *—Soñamos por la noche. Pensamos en alguna cosa* [!]. —¿De dónde viene? *—No lo sé.* —¿Qué es lo que tú crees? *—Nosotros los hacemos* [!]. —¿Dónde está el sueño mientras soñamos? *—Fuera.* —¿Dónde? *—Aquí* [señala la calle, a través de la ventana]. —¿Por qué fuera? *—Porque se ha levantado.* —¿Y luego? *—Se ha marchado.* —Mientras se sueña, ¿dónde está? *—En nuestra casa.* —¿Dónde? *—En nuestra cama.* —¿Dónde? *—Muy cerca.* —Si estuviera allí ¿lo vería? *—No... sí, porque usted estaría muy cerca de la cama.* —¿De dónde viene el sueño *—De ninguna parte* [!]. —¿De dónde salen? *—De nuestra cama.* —¿Cómo han venido a ella? *—Porque soñamos.* —¿Dónde se hace el sueño? *—En la cama.* —¿Cómo? *—Porque hay viento* (véase Horn). —¿De dónde viene este viento? *—De fuera.* —¿Por qué? *—Porque está la ventana abierta.* —¿Por qué se sueña? *—Porque ayer* [la víspera] *hemos estado en el baño y hemos tenido miedo.* —¿Hay alguna cosa que envía el sueño? *—Sí, los pájaros.* —¿Por qué? *—Porque aman mucho el viento.*" Dug nos cuenta entonces que ha soñado con soldados. "—¿De dónde venía este sueño? *—De fuera.* —¿De dónde? *—De lejos, de aquí* [señalando por la ventana]. —¿Por qué? *—Porque hay viento.* —¿Qué es lo

que envían los sueños? —*El viento.* —¿Y luego? —*Los pájaros* —¿Y luego? —*Las palomas.* —¿Y luego? —*Nada más.* —¿Por qué las palomas? —*Porque están muy contentas si hace viento.* —Las palomas ¿envían expresamente los sueños? —*No.* —¿Saben que los envían? —*No.* —Entonces ¿por qué envían los sueños? —*Por que hay viento.* —¿Es la paloma quien hace el sueño? —*Sí.* —¿Cómo? —*Porque lleva el viento.* —Si no hay viento, ¿se puede soñar? —*No, porque el sueño no se logra.*"

Estos casos singulares evocan las explicaciones que los niños del final de la primera y del principio de la segunda etapas dan del fenómeno del pensamiento: el pensamiento es voz, es decir, aire y humo, y es, a la vez, externo e interno (véase Rou, etcétera, § 1, cap. I, y Falp, § 3). Es interesante observar que Dug, como los niños que empiezan a destacar de las cosas el nombre para hacer de él un objeto mental, declara primero que el sueño no está en "ninguna parte", para caer en seguida en el realismo de la primera etapa.

He aquí otros casos intermedios entre la primera y la segunda etapas:

Pig (9; 6). —"¿De dónde vienen los sueños? —*Cuando se duerme se cree que hay alguien a nuestro lado. Cuando se ve alguna cosa por el día, se sueña con ella por la noche.* —¿Qué es el sueño? —*Alguna cosa.* —¿De dónde viene? —*No sé. Viene solo.* —¿De dónde? —*De nada.* —¿Dónde se hace? —*En la habitación.* —¿Dónde? —*Donde nos acostamos.* —¿Dónde se hace, en la habitación o en ti? —*En mí.... afuera.* —¿Qué es lo que tú crees? —*Fuera.* —¿Dónde está, fuera de ti o en ti? —*A mi lado.* —¿Dónde? —*En mi habitación.* —¿A qué distancia? [Señala a 30 cm de sus ojos]."

Dus (9; 0) es un caso análogo. Cree también que el yo toma parte en la formación del sueño. "—¿De dónde vienen los sueños? —*Cuando se está enfermo.*" Pero el origen del sueño es también exterior a nosotros. "—¿De dónde vienen los sueños ?—*Vienen de fuera de nosotros.*" Soñamos "*con la boca*", pero el sueño está "*en la cama.* —¿Dónde? ¿En la cabeza o fuera? —*Fuera*".

En resumen, de una parte, el sueño es exterior al cuerpo; de otra, su origen es a la vez interno (la boca) y externo. Este hecho se corresponde con lo que hemos visto de los niños que pretenden pensar con la boca y considerar el pensamiento como idéntico al aire exterior. En cuanto a Pig, marca un gran progreso sobre la primera etapa al admitir que soñamos cosas vistas y que de este modo tomamos parte en la formación de nuestros sueños, pero aún está alejado de la idea de que el sueño viene de nosotros, es decir, que tiene origen interno.

Pasemos ahora a los casos francos de la segunda etapa: el sueño viene de nosotros, pero es exterior mientras soñamos.

Schi (6; 0) es un muchachito muy inteligente y que ha contestado a nuestras preguntas con vivo interés. Por esto sus respuestas tienen un valor especial. "—¿Has soñado ya? ¿Qué es un sueño? —*Durante la noche se piensa* [!] *en alguna cosa.* —¿Con qué se sueña? —*Con el alma, el pensamiento.* —¿De dónde viene el sueño? —*Durante la noche. Es la noche quien nos representa el sueño.* —¿Qué quiere decir esto? ¿Dónde está el sueño mientras soñamos? —*Está en nuestra...* [iba a decir "cabeza"], *está entre la noche y nuestra cabeza* [!]. —Mientras sueñas, ¿cómo tienes los ojos, abiertos o cerrados? —*Cerrados.* —Entonces ¿dónde está el sueño? —*Cuando se ve negro es cuando el sueño viene.* —¿Dónde está? —*Mientras no dormimos está en nuestra cabeza. Mientras dormimos sale* [!]. *Cuando es de noche, hace noche, pero mientras dormimos* [no] *hace ya noche.* —Cuando sale, ¿dónde está? —*Ante los ojos y va contra la pared.* —¿Lo vería tu papá? —*No.* —¿Solamente tú? —*Sí, porque soy yo quien duerme.*"

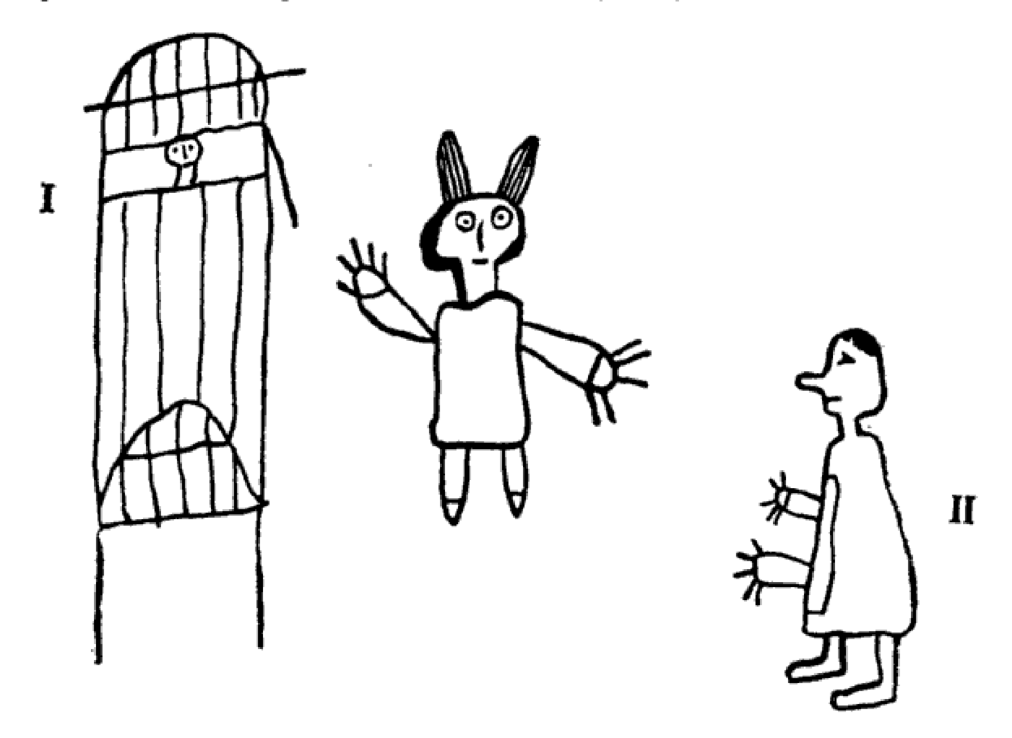
El caso de Schi nos da la clave de todos los fenómenos de la segunda etapa. Schi sabe que el sueño es "pensamiento" y que nosotros producimos el sueño. Pero no llega a comprender que el sueño sea interior con relación al cuerpo. Para que lo veamos, aun con los ojos cerrados, es necesario que esté "entre la noche y nosotros". Por esta razón Schi se ve conducido a admitir que el sueño "sale" cuando nos dormimos. Guardémonos de prestar a Schi una teoría sobre la naturaleza de esta emanación: Schi se limita a traducir su impresión inmediata, según la cual sólo podemos ver objetos exteriores. Su realismo le impide toda distinción entre "parecer exterior" y "ser exterior". Si se hubiera limitado a pensar que el sueño "parece exterior", no lo habría situado "contra la pared". Lo habría situado o en la cabeza o en los objetos soñados (en la escuela, sobre el lago, etc.). No obstante, Schi sabe que sólo él ve su sueño. Recordemos, por otra parte, que Schi sostenía, a propósito del pensamiento, cosas análogas: "*cuando nos dicen alguna cosa, ésta viene a nuestra alma; luego sale y retorna* (cap. I, § 1).

He aquí ahora un caso observado con ocasión de un dibujo espontáneo anterior a nuestro interrogatorio:

Fav (8; 0) forma parte de una clase escolar cuya maestra tiene la excelente costumbre de dar a cada niño un "cuaderno de observaciones", en el cual el niño anota diariamente, con o sin dibujos explicativos, un acontecimiento observado personalmente fuera de la escuela. Una mañana Fav ha anotado espontáneamente, como siempre: "He soñado que el diablo quería hacerme cocer." Ahora bien: Fav ha unido a esta observación un dibujo cuya copia adjuntamos: se ve, a la izquierda, a Fav, en su cama; en el centro, al diablo, y a la derecha, a Fav, de pie, en camisa de noche, ante el diablo que va a hacerlo cocer. Nos han hecho observar

galantemente este dibujo y hemos ido a ver a Fav. Su dibujo ilustra, en efecto, y hasta con cierta potencia, el realismo infantil: el sueño está junto a la cama, ante el durmiente que lo contempla. Además, Fav está en camisa de noche, en su sueño, como si el diablo lo hubiera sacado de su cama.

He aquí lo que hemos encontrado. En lo que concierne al origen del sueño, Fav no está ya en las creencias de la primera etapa. Como Schi, sabe que el sueño viene del pensamiento. "—¿Qué es un sueño? —*Es un pensamiento.* —¿De dónde viene? —*Cuando se ve alguna cosa y luego se piensa en ella.* —¿Viene de nosotros? —*Sí.* —¿Viene de fuera? —*No.*"



Fav sabe también que se piensa "*con el cerebro, la inteligencia*". Además, Fav, como Schi y todos los niños de este grado, sabe que sólo él ve su sueño: ni nosotros ni nadie habríamos podido ver el sueño del diablo en la habitación de Fav. Pero lo que Fav no comprende es la interioridad del sueño. "—Mientras soñamos, ¿dónde está el sueño? —*Ante nuestros ojos.* —¿Dónde? —*Cuando estamos en nuestra cama, ante los ojos.* —¿Dónde, muy cerca? —*No, en la habitación.*" Enseñamos a Fav su imagen en II. "—¿Qué es esto? —*Soy yo.* —¿Cuál es la más exacta, ésta [I] o ésta [II]? —*En el sueño* [señala II]. —¿Esto es alguna cosa? —*Sí. Soy yo. Eran sobre todo mis ojos los que habían permanecido allá dentro* [señala I] *para ver* [!]. —¿Cómo estaban allá tus ojos? —*Estaba todo entero, sobre todo mis ojos.* —¿Y el resto? —*Estaba dentro también* [en la cama]. —¿Cómo es eso? —*¿Estaba dos veces? Estaba en mi cama y miraba todo el tiempo.* —¿Con los ojos abiertos o cerrados? —*Cerrados, ya que era durmiendo.*" Un instante después Fav parece haber comprendido la interioridad del sueño. "—Cuando soñamos, ¿el suelo está en nosotros o estamos nosotros en el sueño? —*El sueño está en nosotros,*

porque somos nosotros los que vemos el sueño. —¿Está en la cabeza o fuera de ella? —*En la cabeza.* —Tú me has dicho hace un momento que estaba fuera de ella; ¿qué quiere decir esto? —*No se veía el sueño sobre los ojos.* —¿Dónde está el sueño? —*Ante nuestros ojos.* —¿Hay alguna cosa "de veras" delante de los ojos? —*Sí.* —¿Qué cosa? —*El sueño.*" Fav sabe, pues, que hay algo de interior en el sueño; sabe que la apariencia de exterioridad del sueño es debida a una ilusión ("no se veía el sueño sobre los ojos"), y, sin embargo, admite que, para que haya ilusión, es necesario que haya "de veras" alguna cosa ante nosotros. "—¿Tú estabas allí [II] "de veras"? —*Sí, estaba dos veces de veras* [I y II]. —Si yo hubiera estado allí, ¿te habría visto [II]? —*No.* —¿Qué quiere decir esto: "yo estaba dos veces de veras"? —*Porque cuando estaba en mi cama, estaba de veras, y luego, cuando estaba en mi sueño, cuando estaba con el diablo, estaba también de veras.*"

Podemos deducir de estas respuestas las conclusiones siguientes. Fav no sabe distinguir la apariencia de exterioridad del sueño de la exterioridad misma. Concede que hay alguna cosa en la cabeza. "puesto que somos nosotros los que vemos el sueño". Constituye esto un gran progreso con relación a la primera etapa. Concede asimismo que viendo el sueño al exterior se es víctima de una ilusión: "No se veía el sueño sobre los ojos", es decir, que al soñar se ve algo externo y no interno. Pero, para Fav, esta ilusión no viene de ningún modo de un engaño, o de que se cree ver al exterior una cosa que de hecho sólo existe en nosotros. Para Fav la ilusión viene de que *estamos engañados* por imágenes materiales que existen objetivamente ante nosotros, pero que nosotros tomamos no como imágenes, sino como personas. Pero Fav no comprueba la existencia de estas imágenes exteriores. Nosotros, los adultos, decimos que hay en ello una falsa percepción: Fav dice que hay percepción verdadera de una cosa engañosa. El sueño es, pues, para Fav como una proyección inmaterial: como una sombra o una imagen en un espejo. Sin esto no se comprendería nada de la afirmación espontánea: "eran sobre todo los ojos los que habían permanecido allá dentro (I) para ver". En resumen, Fav parece oscilar entre afirmaciones contradictorias, pero, para él, quizá no lo son; basta recordar que Fav se representa el pensamiento como una cosa material para comprender la paradoja de sus expresiones: de una parte, proyectamos hacia fuera algo que viene de nuestra cabeza, pero, de otra parte, lo que proyectamos existe materialmente en la habitación.

Estos hechos nos permiten comprender mejor las participaciones entre las imágenes en que se sueña y las personas que representan, participación cuyos ejemplos hemos visto en el curso

DRAP (15; 0), un poco retrasado), nos ha dicho espontáneamente, a propósito de nuestras preguntas sobre el pensamiento: "—¿Podemos ver el pensamiento? —*Sí, soñando.* —¿Por qué? —*Se sueña una cosa y se la ve ante sí.* [Continuamos entonces en la dirección que nos indica Drap]: —¿Con qué cosas sueñas? —*Con la memoria.* —¿Dónde está el sueño? —*En ningún sitio.* —¿Dónde está, en la cabeza o delante? —*Delante. Lo vemos, pero no podemos tocarlo.* —¿Por qué delante? —*Porque dentro no se puede ver.*" [Compárese la observación de Barb en la primera etapa].

Drap muestra un progreso, con relación a los casos precedentes, en que sitúa el sueño "en ningún sitio". Pero quiere decir simplemente con ello que el sueño es inmaterial. El contexto muestra bien que Drap cree todavía que el sueño está delante de nosotros. La prueba es la siguiente:

Intentamos hacer comprender a Drap la interioridad del sueño "—Ahora tú me ves, y recuerdas que tú me has visto el año pasado. ¿Recuerdas mi rostro? —*Sí.* —Lo que recordamos ¿dónde está? —*Ante los ojos.* —¿Por qué? —*Porque en la cabeza no lo podemos ver. Es como si* [!] *estuviera delante.*" Después de haber comprendido la diferencia entre ser y el "como si", Drap concede, finalmente, que la imagen está en la cabeza. Y nos dice entonces que comprende por primera vez que el sueño está en la cabeza.

Esta sorpresa que provoca en Drap nuestra explicación muestra perfectamente que antes Drap no llegaba a distinguir el "ser" del "parecer".

PUG (7; 2). El sueño es "*cuando se ven cosas que no son de veras.* —¿Quién te ha dicho esto? —*Nadie.* —¿De dónde vienen los sueños? —*No lo sé.* —¿De la cabeza o de fuera? —*De la cabeza.* —¿Dónde está el sueño. —*Delante de mí.* —¿Dónde? —*Muy cerca* [señala a 30 cm de sus ojos). —¿Está de veras allí o parece estar allí? —*No lo sé.* —¿Lo vería yo si estuviese allí? —*No, porque usted no dormiría.* —Y tu mamá, ¿lo vería? —*No.* —Pero entonces, ¿por qué me dices que está fuera? —*No, no está fuera.* —¿Dónde está? —*En ninguna parte.* —¿Por qué? —*No es nada.* —¿Está fuera o en la cabeza? —*En la cabeza.* —Entonces, ¿no está delante de ti? —*Pero sí, aun cuando está delante de mí* [!]. —¿Está el sueño en la cabeza? —*Sí.* —Entonces, ¿no está delante de ti? —*Sí, está en todas partes.*"

Este caso demuestra cuán poco influye la sugestión en un niño de esta etapa. Pug admite que el sueño esté en la cabeza. Pero sigue creyéndolo fuera de ella y por todas partes. Es un caso completamente análogo al de Roc (cap. II, § 2), en lo que concierne a los nombres: Roc admite que los nombres estén en

la cabeza, pero no por eso deja de creer que los nombres permanecen en la habitación.

GRAND (8; 0). "—¿Sabes lo que es soñar? —*Una vez vi a un hombre que me dio miedo por el día y soñé por la noche.* —¿De dónde viene el sueño? ¿Dónde se hace? —*En nuestra cabeza.* —¿Dónde está el sueño mientras se sueña? —... —¿En la cabeza o fuera? —*Parece* [*!*] *que está fuera.*" Grand considera, pues, la exterioridad del sueño como una ilusión. Continuamos: "—¿Dónde está el sueño? —*Ni fuera ni dentro.* —¿Dónde está? —*En la habitación.* —¿Dónde? —*Está alrededor de mí.* ¿Lejos o muy cerca? —*Muy cerca; mi hermano, cuando ha soñado, se ha estremecido de miedo.*"

El hermano de Grand se ha estremecido, luego el sueño es algo inmaterial, quizá, pero exterior. Veremos que la continuación del interrogatorio ha hecho pasar a Grand a la tercera etapa por ruptura brusca con lo que precede.

Estos últimos interrogatorios, en el curso de los cuales el niño razona y busca, muestran que los niños de esta segunda etapa no dicen que el sueño está en la habitación por simple incomprensión verbal de la pregunta. Distinguen bien "ser" y "parecer". Dudan de la exterioridad del sueño, pero no pueden prescindir de ella para explicarse a sí mismos que se "ve algo": "¡Dentro de la cabeza no se puede ver!".

En resumen, el realismo de esta segunda etapa es mucho más refinado que el de la primera. Es un realismo más intelectual y menos inmediato. Pero, como tal, este realismo nos permite confirmar nuestras interpretaciones de los fenómenos de la primera etapa. Suprimiendo, en efecto, en las afirmaciones de la segunda, el descubrimiento esencial de que el sueño es debido al sujeto pensante, queda: 1.º, que el sueño es exterior; 2.º, que la imagen de un personaje debe estar ligada a este personaje por participación, en la medida en que no es una representación subjetiva del durmiente. Es lo que habíamos visto y aquello cuyas huellas acabamos de encontrar en el curso de esta segunda etapa.

§ 3. **La tercera etapa: el sueño es interior y de origen interno.** Dos problemas nos quedan por discutir: la interiorización progresiva de las imágenes y las conexiones que existen, para el niño, entre el pensamiento y los sueños.

Examinemos primero unos casos intermedios entre la segunda y la tercera etapas:

GRAND (8; 0) es especialmente interesante porque, después de haber dado las razones que hemos visto en favor de la exterioridad del sueño,

halla espontáneamente la idea siguiente: "*—En nuestros ojos, cuando se los hace girar* [cuando se los frota], *cuando yo los hago girar, veo una especie de cabeza* [los fosfenos]. —¿El sueño está dentro o fuera? *—Creo que no está ni alrededor de mí ni en mi habitación.* —¿Dónde está? *—En mis ojos.*"

PASQ (7; 6) "—¿Dónde está el sueño, mientras se sueña, en la habitación o en sí? *—En mí.* —¿Lo has hecho tú o ha venido de fuera? *—Lo he hecho yo.* —¿Con qué cosa se sueña? *—Con los ojos.* —Cuando sueñas, ¿dónde está el sueño? *En los ojos.* —¿Está en el ojo o detrás del ojo? *—En el ojo.*"

FALQ (7; 3). "—¿De dónde viene el sueño? *—En los ojos.* —¿Dónde está el sueño? *—En los ojos.* —¿En la cabeza o en los ojos? *—En los ojos.* —Señala dónde. *—Allá detrás* [señala el ojo]. —El sueño ¿es pensamiento? *—No, es una cosa.* —¿Qué es? *—Un cuento.* —Si se pudiera ver detrás de los ojos, ¿se vería alguna cosa? *—No, hay una pielecilla.* —¿Qué hay sobre esta piel? *—Cosas pequeñas, cuadritos.*"

Es interesante notar que Grand y Falq pertenecen a los niños que creen que el pensamiento es "una voz en la cabeza". Recordemos cómo los niños creen primero que piensan con la boca e identifican el pensamiento con las palabras y los nombres ligados a las cosas mismas. Luego, cuando descubren que el pensamiento es interior, hacen de él una "voz" situada en el fondo de la boca, en la cabeza. Ocurre exactamente lo mismo con las representaciones relativas al sueño. El sueño es primero un cuadro exterior, producido por las cosas y luego por la cabeza. A continuación, cuando los niños comienzan a descubrir la interioridad del sueño, se lo representan como una imagen, un "cuento", nos dice Falq, que estaría grabada en el ojo y detrás del ojo. En resumen, que el ojo "mira" interiormente, como el oído "escucha" la voz interior del pensamiento.

En el caso de los sueños, como en el de la palabra, el pensamiento se confunde también con la materia física. Hasta los niños más avanzados, es decir, los casos francos de la tercera etapa, los que consideran el sueño como simplemente pensado y pensado interiormente, dejan escapar todavía con frecuencia opiniones sobre la materialidad de este pensamiento.

TANN (8; 0). "—¿De dónde vienen los sueños? *—Cuando cerramos los ojos: en lugar de que esto produzca noche, vemos cosas.* —¿Dónde están estas cosas? *—En ninguna parte. No existen. Están en los ojos.* —¿Los sueños vienen de dentro o de fuera? *—De fuera. Cuando vamos y venimos, y vemos alguna cosa, ésta se señala sobre nuestra frente sobre pequeños glóbulos de sangre.* —¿Qué pasa cuando dormimos? *—Vemos las cosas.* —¿Este sueño está en la cabeza o fuera? *—Viene de fuera y cuando soñamos en ello viene de la cabeza.* —¿Dónde están las imágenes

cuando soñamos? —*Desde dentro del cerebro vienen dentro de los ojos.* —¿Hay alguna cosa delante de los ojos ?—*No.*"

STEP (7; 6). El sueño está "*en mi cabeza.* —¿En tu cabeza o delante de tus ojos? —*Delante de mis ojos. No, está en mi cabeza.*" Pero el sueño es "*cuando hablamos solos con nosotros mismos y luego dormimos.* —¿De dónde viene el sueño? —*Cuando hablamos solos.*"

Tann está evidentemente penetrado de enseñanzas adultas, pero la manera de asimilárselas no es menos interesante.

He aquí, por el contrario, sujetos más avanzados que no materializan ya tanto el pensamiento ni las imágenes interiores. Estos sujetos deben, pues, incluirse en la tercera de las etapas que hemos distinguido a propósito de la noción de pensamiento. Hay que observar que estos niños tienen precisamente de diez a once años, en general, lo que confirma la edad que habíamos hallado para esta etapa:

ROSS (9; 9). El sueño es "*cuando pensamos en una cosa.* —¿Dónde está el sueño? ¿Está delante de ti? —*En mi cabeza.* —¿Hay como imágenes en la cabeza? ¿Cómo ocurre eso? —*No, nos representamos lo que hemos hecho antes.*"

VISC (11; 1). Soñamos "*con la cabeza*" y el sueño está "*en nuestra cabeza.* —¿No está delante? —*Es como si* [!] *viéramos* —¿Hay alguna cosa delante de ti? —*Nada.* —¿Qué hay en tu cabeza? —*Pensamientos.* —¿Es que ven los ojos alguna cosa en la cabeza? —*No.*"

BOUCH (11; 10). "—Si sueñas que estás vestido, ves una imagen. ¿Dónde está la imagen? —*Estoy vestido como los demás, luego ella* [la imagen] *está en nuestra cabeza, pero creemos* [!] *que está delante de nosotros.*"

CELL (10; 7) dice también: "*me parece verla* [la casa] *delante de mí*", pero está en mi cabeza.

Se ve claramente cómo, a las mismas preguntas y hasta a preguntas más sugestivas, estos niños reaccionan de modo distinto que en las etapas precedentes. Las expresiones "creemos que", "parece", "es como si", para designar la exterioridad del sueño, son nuevas, y muy características de esta etapa.

§ 4. **Conclusiones.** Nos queda por destacar las relaciones que existen entre los resultados que acabamos de analizar y los resultados de nuestro estudio sobre los nombres y la noción de pensamiento. Estas relaciones son muy estrechas y se observa un notable paralelismo entre estos dos grupos de fenómenos. Tres variedades de realismo, o, si se prefiere, tres "adualismos", nos han parecido caracterizar, en efecto, las ideas de los niños sobre

el pensamiento y las palabras. Los tres se encuentran con motivo de los sueños y desaparecen poco o poco en el mismo orden que con motivo de los nombres.

En primer término, los niños confunden el signo con lo significado, o el objeto mental y la cosa que representa. En lo que concierne al pensamiento en general, la idea y el nombre del sol, por ejemplo, se conciben como formando parte del sol y como emanando de él. Tocar el nombre del sol es tocar el sol mismo. En lo referente al sueño, hemos hallado una cosa semejante: la imagen soñada es considerada como emanada de la cosa o de la persona que representa esta imagen. El sueño de un señor aplastado viene de este señor mismo, etc. Además, cuando se sueña con la escuela, el sueño está "en la escuela", como cuando se piensa en el sol la palabra o el nombre que se piensa están "en el sol". Hay confusión del sueño con la cosa soñada.

En los dos casos, este realismo da lugar a sentimientos de participación. El nombre del sol parece al niño que implica el calor, el color, la forma del sol. Parece, sobre todo, hacer de lanzadera entre el sol y nosotros, por participación inmediata. De otra parte, el sueño de un hombre aplastado parece emanar de él, y, sobre todo, está cargado de afectividad, viene "para fastidiarnos" o "porque hemos hecho cosas que no debíamos hacer", etc.

Pero la confusión del signo y lo significado desaparece más pronto en el caso del sueño que en el caso de los nombres y de los pensamientos, por la sencilla razón de que el sueño es engañoso y esto obliga al signo a desprenderse de las cosas que representa. Este carácter engañoso y espantoso explica que las participaciones se tiñan de una tonalidad más afectiva en el caso de los sueños que en el de los nombres.

Una segunda confusión es la de lo interno y lo externo. Las palabras están situadas primitivamente en las cosas, después en todas partes, particularmente en el aire ambiente, luego en la boca solamente y, por último, en la cabeza. Los sueños obedecen a un proceso exactamente semejante: primero están situados en las cosas (pero no mucho tiempo, a causa de las circunstancias que acabamos de ver), son localizados en seguida en la habitación, aun cuando emanen de la cabeza (como las palabras están situadas en el aire ambiente, aun cuando emanen de la boca); los sueños son finalmente localizados en los ojos, y, en definitiva, en el pensamiento y la cabeza.

En el caso del pensamiento, esta confusión de lo interno y lo externo da lugar, en los estados primitivos, a creencias paradójicas, como aquella según la cual el pensamiento es un soplo

tantes del niño. Pero la comparación que hemos podido hacer entre nuestros materiales ginebrinos, las repuestas recogidas en Neûchatel y en el Jura bernés por la señorita PERRET, y las respuestas coleccionadas en Madrid y en Santander por la señorita RODRIGO, nos hace pensar que el elemento de constancia y de espontaneidad que hemos supuesto en el niño es, efectivamente, preponderante.

CAPITULO IV

EL REALISMO Y LOS ORIGENES DE LA PARTICIPACION

Intentaremos ahora destacar cuáles pueden ser las consecuencias del realismo que hemos analizado en el curso de los capítulos precedentes.

Pero, primeramente, conviene precisar el alcance real de nuestras informaciones sobre la noción del pensamiento, el realismo nominal y la explicación del sueño en el niño, sin lo cual la interpretación de nuestros materiales podría dar lugar a los errores más graves. Tal vez se haya obtenido la impresión de que suponíamos en los niños, si no teorías, por lo menos ideas claras y espontáneamente formuladas sobre la naturaleza del pensamiento, de los nombres y de los sueños. Nada más alejado de nuestra intención. Convenimos de buen grado en que los niños no han reflexionado nunca o casi nunca en las materias sobre que han versado nuestras preguntas. Las experiencias que hemos hecho han consistido, no en examinar las ideas ya elaboradas de nuestros niños, sino en ver cómo se construyen sus ideas sobre cuestiones dadas y, sobre todo, en qué dirección las conduce su orientación espontánea de espíritu.

En estas condiciones, el resultado de nuestros interrogatorios sólo puede ser negativo y no positivo. Es decir, que una explicación proporcionada por un niño, en contestación a nuestras preguntas, no puede ser considerada como "una idea infantil"; constituye simplemente el indicio de que el niño no ha buscado su solución en la misma dirección que nosotros, pero ha presupuesto ciertos postulados implícitos diferentes de los nuestros.

Estas presuposiciones es lo único que nos interesa. Haremos

abstracción, en adelante, de los detalles de nuestros resultados precedentes (puesto que no hay que tomar los detalles al pie de la letra) y conservaremos simplemente la conclusión siguiente: El niño es realista porque presupone que el pensamiento está ligado a su objeto, que los nombres están ligados a las cosas nombradas y que los sueños son exteriores. Su realismo consiste en una tendencia espontánea e inmediata a confundir el signo y lo significado, lo interno y lo externo, así como lo psíquico y lo físico.

Ahora bien: las consecuencias de este realismo son dobles. De una parte, el límite entre el yo y el mundo exterior es mucho más indeciso en el niño que en nosotros. De otra parte, el realismo se prolonga en "participaciones" y en actitudes mágicas espontáneas.

Esto es lo que necesitamos examinar ahora.

§ 1. El realismo y la conciencia de sí. El problema de la conciencia de sí mismo en el niño es considerable y muy complejo. Por esto nos guardaremos de considerarlo de un modo general. Para permitirse hacer una síntesis sería necesario instituir, a propósito de todos los contenidos de la conciencia infantil, informaciones análogas a las que hemos verificado con respecto al pensamiento, a los nombres y a los sueños. Nos es, sin embargo, necesario abordar el problema porque de él dependen la participación y la causalidad mágica en el niño.

Seguiremos un método regresivo. Nos limitaremos a separar la curva de transformación de los procesos estudiados en los capítulos precedentes, y ella nos permitirá conjeturar lo que son las etapas originales. El método es peligroso, pero es quizá el único posible.

De los análisis que preceden parece que pueden deducirse dos conclusiones. Es la primera, que el niño no es apenas menos consciente del contenido de su pensamiento de lo que nosotros lo somos del nuestro. Ha observado la existencia de su pensamiento, de los nombres y de sus sueños. Ha notado gran cantidad de particularidades bastante delicadas. Cierto niño nos ha dicho que soñamos en aquello que nos interesa; otro dice que cuando pensamos en las cosas es que "quisiéramos tenerlas"; otro, que ha soñado en su tía porque se alegró de encontrarla. Lo más frecuente es que los niños creen soñar porque han tenido miedo, etcétera. Hay, de otra parte, toda una psicología en el niño, muy matizada, frecuentemente muy sagaz, y que atestigua en todos los casos un vivo sentimiento de la vida afectiva. Hemos sostenido

precedentemente (*J. R.,* cap. IV, § 1) que el niño maneja difícilmente la introspección. Lo cual no se contradice con lo que aquí adelantamos. Se puede sentir vivamente el resultado de un proceso mental (razonamiento lógico o razonamiento afectivo) sin saber cómo se ha alcanzado este resultado. Este es, justamente, el caso del niño, y es lo que hace hablar de la "intuición" infantil: justa percepción de los datos de la conciencia, pero inconsciencia de la vía por la que han sido adquiridos estos datos, tal es la paradoja de esta "intuición".

Esta paradoja se halla ligada estrechamente a esta particularidad (ésta será nuestra segunda conclusión). Si el niño tiene conciencia de los mismos contenidos de pensamiento que nosotros, los localiza de manera diferente. Sitúa en el universo, o en los demás, lo que nosotros situamos en nosotros, y sitúa en sí mismo lo que nosotros localizamos en otro. Este problema de la localización de los contenidos, que es todo el problema de la conciencia del yo en el niño, y la equivocación de plantearle claramente, simplificándole, que es lo que se hace, es muy complejo. Podemos, en efecto, suponer un espíritu muy sensible a los menores movimientos de la vida afectiva, muy observador en lo que concierne a las particularidades del lenguaje, de las costumbres y de la conducta en general, pero muy poco consciente de su propio yo, porque toma sistemáticamente como objetivo cada uno de sus pensamientos y como común a todos cada uno de sus sentimientos. La conciencia del yo nace, de hecho, de la disociación de la realidad, tal como la concibe la conciencia primitiva, y no de la asociación de contenidos determinados. Observar en el niño un vivo interés por sí mismo, un egocentrismo lógico y sin duda moral, no es probar que el niño sea consciente de su yo; es, por el contrario, indicar que confunde su yo con el universo, es decir, que es inconsciente de sí mismo. Esto es lo que necesitamos tratar de demostrar.

En los capítulos que preceden no hemos hablado más que de los instrumentos del pensamiento (conceptos, imágenes, palabras, etcétera) y no de las representaciones ni, sobre todo, de la vida afectiva. Estos instrumentos, pues, son casi tan bien distinguidos por el niño como por nosotros, pero son diferentemente localizados. Para nosotros, una idea o una palabra están en el espíritu y la cosa representada está en el universo sensible. Además, las palabras y ciertas ideas están en el espíritu de todos, y otras ideas sólo están en el pensamiento propio. Para el niño, los pensamientos, las imágenes, las palabras, en parte han sido distinguidas de las cosas, pero están situados en ellas. Si relatamos

el proceso continuo de esta evolución en fases sucesivas, obtendremos cuatro de ellas: 1.ª, una fase de *realismo absoluto,* durante la cual los instrumentos del pensamiento no se distinguen y sólo parecen existir las cosas; 2.ª, una fase de *realismo inmediato,* durante la cual los instrumentos del pensar se distinguen de las cosas, pero están situados en ellas; 3.ª, una fase de *realismo mediato,* en la cual los instrumentos del pensar se conciben todavía como una especie de cosas y están situados a la vez en el cuerpo y en el medio ambiente, y, finalmente, 4.ª, una fase de *subjetivismo* o de *relativismo,* durante la cual los instrumentos del pensar están situados en nosotros. El niño empieza, pues, por confundir su yo —o su pensamiento— con el mundo, luego distingue los dos términos.

Ahora bien: parece que podemos extender esta ley al contenido mismo de las representaciones, comprendiendo en ellas las percepciones más simples. O, dicho de otra manera: toda representación es primitivamente sentida por el niño como absoluta, como haciendo penetrar el espíritu en la cosa misma; luego, el niño concibe progresivamente la representación como relativa a un punto de vista dado. El niño empieza, pues, por confundir su y el mundo —es decir, en este caso particular, el punto de vista del sujeto y los datos externos—, luego distingue su punto de vista propio de los otros puntos de vista posibles. En efecto, el niño empieza siempre por tomar su punto de vista propio por absoluto. Más adelante veremos un gran número de ejemplos de ello: el niño cree que el sol le sigue, que las nubes le siguen, que las cosas son siempre tal como las ve (independientemente de la perspectiva, del alejamiento), etc. En la medida en que ignora la subjetividad de su punto de vista, se cree en el centro del mundo; por esto tiene un conjunto de concepciones finalistas, animistas y casi mágicas, cuyos ejemplos veremos a cada paso. Estas concepciones atestiguan por sí solas la ignorancia del niño respecto a la existencia de su subjetividad.

Pero la conciencia de la subjetividad del punto de vista propio no es más que un elemento mínimo de la conciencia de sí mismo. Esta está constituida ante todo por el sentimiento de originalidad de las voluntades, de los deseos, de los afectos, etc. Pero aun aquí los primeros sentimientos de dolor y de placer, los primeros deseos, ¿serán sentidos por el niño como personales o como comunes a todos? Es muy probable que sigan la misma ley y que el niño empiece por estar convencido, falto de haberse planteado el problema, de que todo lo que siente existe en sí, objetivamente. Por una serie de decepciones y por la experiencia de las resistencias de

otro aprenderá la subjetividad de sus sentimientos. También aquí resulta el yo de una disociación de la conciencia primaria: la conciencia primaria o conciencia del "es deseable", del "es doloroso", es proyectada directamente en lo real por realismo absoluto, luego por realismo inmediato, y sólo por una cortadura de lo real nacerá el doble sentimiento de un dato objetivo y de una emoción propia que lo evalúa.

En resumen, parece que —conjeturando las cosas en términos generales y sin precisar el detalle faltos de datos directos— todo el contenido de la conciencia infantil es proyectado primitivamente en lo real (en las cosas y en otros), lo que equivale a una ausencia de la conciencia del yo. Tres clases de indicios nos llevan, en efecto, a pensar de este modo.

En primer lugar, no es posible separar los elementos representativos de los elementos afectivos. Por primitivo que sea un sentimiento va acompañado de la conciencia de un objeto o constituye él mismo su objeto. Ahora bien: acabamos de admitir que, en virtud de fenómenos observados en los capítulos precedentes, toda representación es primitivamente realista.

Además, de sobra sabemos, desde BALDWIN y sobre todo desde Pierre JANET, que la imitación es debida a una especie de confusión entre el yo y lo otro. O dicho de otra manera: el sonido que oye el niño provoca en él el movimiento necesario para continuarlo, sin que el niño establezca diferencia entre el sonido independiente de él y el producido por él. Sucede también incesantemente, en los casos de imitación involuntaria, que nos identificamos con el ser que imitamos sin saber lo que de él viene y lo que le pedimos prestado. Hemos discutido en el cap. I (§ 3) el caso de los niños que creen haber hallado por sí solos lo que se les ha dicho. Inversamente, los niños creen siempre que lo que ignoran y han ignorado siempre, lo han "olvidado". Todo saber le parece al niño una invención propia y toda ignorancia un olvido. Estos fenómenos, al parecer, son debidos a una hipertrofia del sentimiento de sí mismo: son, en efecto, los signos de la ausencia de distinción clara entre lo interior y lo exterior. La imitación no existe sin proyección. Ahora bien: si ello es así, lo recíproco debe ser cierto: las intenciones y las voluntades del yo deben ser atribuidas a los otros, como las actitudes de todos son atribuidas al yo.

Finalmente, y sobre todo, se sabe que en el niño de poca edad la localización de las sensaciones orgánicas no se hace espontáneamente. Un dolor en el pie no atrae desde el primer momento la atención hacia el pie, etc. El dolor flota sin localización y,

en los detalles. El día en que él se apercibe de que sus padres no lo saben todo, el niño descubre al mismo tiempo la existencia de su subjetividad. Seguramente el hecho se ha producido tarde y sólo concierne al plano superior de la personalidad. Pero muestra claramente cómo la conciencia del yo es el producto de una disociación de lo real y no de una intuición primitiva, y como esta disociación se debe a factores sociales, es decir, a la diferenciación de los puntos de vista de los demás y del punto de vista propio.

A propósito de las relaciones entre el cuerpo propio visto desde el exterior y el cuerpo sentido desde el interior, podría ser interesante estudiar el problema del empleo de la primera persona en el niño. Es sabido que los niños hablan de ellos en tercera persona, antes de emplear el pronombre "yo". Por esto el imbécil descrito por H. WALLON[2] dice, al ser corregido: "*¡Mira lo que coge Fernando!*" (Fernando es él). Así también una niñita que hemos observado decía a los 2; 9: "*La niña es una señorita*", en vez de decir: "¿Yo soy una señorita, verdad?" BALDWIN y otros muchos han sostenido que había en ello indicio de existencia del estado proyectivo: el niño se ve como exterior a su pensamiento, como "proyectado" en un espejo ante sus propios ojos, sin tener el sentimiento de su subjetividad. Esta interpretación se ha impugnado mucho. RASMUSSEN no ve en ello más que una imitación de lo que la rodea, lo cual designa forzosamente el niño por su nombre y no por su "yo". DELACROIX, en su hermoso libro sobre *El lenguaje y el pensamiento,* no considera el "yo" más que como un instrumento gramatical.

Pero nos parece que, tras la cuestión gramatical, hay otra de lógica de las relaciones. Cuando el niño, aun a los ocho-nueve años, dice "yo tengo un hermano, Pablo", infiere que Pablo no tiene hermano (*J. R.,* capítulos II y III), por no distinguir su punto de vista y el de otro. ¿Por qué no ha de ocurrir lo mismo con el empleo de la tercera persona? La dificultad del niño, a este respecto, alcanza, en efecto, todos los términos posesivos. Ya EGGER había observado que cuando se pregunta a un niño de 1; 6: "señálame mi nariz, mi boca", etc., señala las suyas. Hay que decir: "señala la nariz de papá" para ser comprendido.

Ahora bien: bajo este sesgo, el fenómeno conserva interés. Ni que decir tiene que el niño que habla de sí en tercera persona localiza en su cuerpo aquello de que habla. Pero quizá no ha comprendido que la representación que tiene de sí mismo es diferente de la que otro puede tener de él. Para hablar de sí, no intenta, ciertamente, colocarse en el punto de vista de otro, pero cree colocarse en el único punto de vista posible, desde el punto de vista absoluto. Un hecho de tal naturaleza es importante. Demuestra que el dolor de Fernando y el juicio que tiene de su dolor no son igualmente interiores para él: sólo su dolor está localizado en el cuerpo, mientras que el juicio se hace en un punto de vista común e indiferenciado. Fernando no sabe que es él quien juzga de sí

[2] H. WALLON: *Journ. de Psich.*, vol. VIII (1911), pág. 436.

mismo. Si se le preguntara dónde está su "yo", designaría únicamente la mitad de su conciencia, la mitad que siente el dolor, pero no la mitad que mira sufrir a la otra.

En resumen, el niño que habla de sí en tercera persona tiene sin duda en parte el sentimiento de su "mí" —y ahí ha exagerado BALLDWIN evidentemente—, pero quizá no el sentimiento de su "yo", si llamamos "yo", con W. JAMES, al elemento del yo que ve vivir al otro. Pero este hecho solo bastaría a confirmar lo que decíamos hace un momento de las dificultades del niño para establecer los límites entre el mundo interno y el mundo común a todos.

§ 2. Los sentimientos de participación y las prácticas mágicas en el niño. En las páginas anteriores hemos insistido sobre las particularidades de la conciencia del yo en el niño porque creímos que estos fenómenos son capitales para esclarecer los orígenes de la causalidad. Las formas más primitivas de la causalidad en el niño parecen, en efecto, debidas a una confusión de la realidad y del pensamiento, o más precisamente, a una asimilación constante de los procesos externos a los esquemas proporcionados por la experiencia interna. Esto es lo que conviene esbozar en los dos párrafos siguientes, sin dejar de desenvolver esta idea en el transcurso de estos estudios. En el presente párrafo nos limitaremos a enumerar algunos casos de sentimiento de participación o de magia y a anunciar simplemente los casos más sistemáticos que hemos observado en el curso de las informaciones de que trataremos más tarde.

Llamaremos "participación", conforme a la definición de LÈVY-BRUHL, a la relación que el pensamiento primitivo cree percibir entre dos seres o dos fenómenos que considera ya como parcialmente idénticos, ya como influenciados estrechamente, aunque no haya entre ellos ni contacto espacial ni conexión causal inteligible. Se puede discutir la aplicación de este concepto al pensamiento del niño, pero es una cuestión de palabras. Puede suceder que la participación en el niño difiera de la participación en el primitivo. Pero se parecen, y esto basta para que elijamos nuestro vocabulario entre las expresiones más adecuadas que se haya encontrado para pintar el pensamiento primitivo: no prejuzgamos, por tanto, la identidad de las diversas formas de participación que se pueda distinguir.

Llamaremos "magia" el uso que el individuo cree poder hacer de las relaciones de participación con propósito de modificar la realidad. Toda magia supone una participación, pero la recíproca no es cierta. De nuevo podemos lamentar el empleo del

término "magia" cuando se habla del niño, pero no prejuzgamos la identidad de la magia en el niño y de la magia en el primitivo.

Conviene, además, distinguir la participación y la magia del animismo infantil. es decir, de la tendencia del niño a prestar vida y conciencia a los seres inanimados. Los dos grupos de fenómenos se tocan de cerca. Por esto los niños creen que el sol los sigue. Cuando conceden espontaneidad al sol que los sigue es animismo. Cuando creen hacer avanzar el sol es participación y magia. No hay que decir, pues, que estas creencias están muy próximas. Es conveniente, sin embargo, distinguir, porque nos veremos llevados a admitir que el animismo deriva de la participación y no lo contrario. Por lo menos en el momento en que los sentimientos de participación se actualizan bajo la influencia de la diferenciación del yo y del mundo exterior es cuando el yo se otorga poderes mágicos, y cuando, en reciprocidad, los seres son dotados de conciencia y de vida.

Intentemos ahora clasificar los diferentes tipos de participación en el niño y las prácticas mágicas a que dan lugar algunos de ellos. Excluimos de esta lista, naturalmente, cuanto se refiere al juego propiamente dicho. El juego está penetrado de participaciones, pero sobre un plan distinto del de la creencia, por lo que es indispensable separar su problema.

Podemos clasificar las participaciones y prácticas mágicas del niño, colocándonos ya desde el punto de vista del contenido, del interés dominante, ya desde el punto de vista de la estructura de la relación causal. Desde el punto de vista del contenido encontramos relaciones mágicas ligadas al miedo, al remordimiento (onanismo), al deseo propiamente dicho, y, en cuarto lugar, al sentimiento del orden reinante en la Naturaleza. Veremos claramente estos cuatro intereses en juego en los ejemplos que citaremos inmediatamente. Pero el punto de vista de la estructura de los enlaces nos interesa más, y por esto clasificaremos los hechos recogidos en las cuatro categorías siguientes:

1.ª Existe, en primer término, la *magia por participación de los gestos y de las cosas*. El niño hace un gesto o ejecuta mentalmente una operación (contar, etc.) y admite que estos gestos o estas operaciones ejercen por participación una influencia sobre un suceso deseado o temido. Estos gestos tienden a convertirse en simbólicos en el sentido de que se destacan de su contexto primitivo, como los reflejos condicionados se desprenden de las cosas para llegar a ser simples signos. 2.ª Existe la *magia por participación del pensamiento y de las cosas:* el niño tiene la impresión de que un pensamiento, una palabra, o una mirada, etc., mo-

dificará la realidad. O también: materializa una cualidad psicológica, por ejemplo, la pereza, etc., como si un ser perezoso produjera una sustancia o una fuerza que obrara por sí misma. De nuevo, la participación del pensamiento y de las cosas da lugar a actos que tienden a convertirse en simbólicos. 3.ª Existe la *magia por participación de sustancias:* dos o más cuerpos son considerados obrando unos sobre otros, atrayéndose y rechazándose, etc., por simple participación, y la magia consiste en utilizar uno de estos cuerpos para obrar sobre los otros. 4.ª Existe, finalmente, la *magia por participación de intenciones*. En este caso los cuerpos son considerados como vivos e intencionados. Hay en ello animismo. La participación consiste en creer que la voluntad de un cuerpo obra sin más sobre la de los demás, y la magia consiste en utilizar esta participación. La forma más habitual es la *magia por mandato:* ordenar a las nubes, al sol, etc., que nos sigan o que se alejen. En estos dos últimos casos se observa también a veces una tendencia al simbolismo.

He aquí unos ejemplos del primer grupo, el de la magia por gestos. A este respecto no hemos podido recoger, como es lógico, más que recuerdos de infancia, porque los niños se guardan de contar sus prácticas mágicas en la época en que se sirven de ellas. Comencemos por citar un caso interesante que está de acuerdo, ciertamente, con este grupo de prácticas mágicas y con el siguiente, pero que demuestra hasta dónde puede ir la magia infantil.

Es el caso de Edm. GOSSE [3]. Sabemos, por la interesante y escrupulosa autobiografía que constituye *Père et fils*, cómo la educación que había recibido el niño le llevaba con poca naturalidad a la magia. Los padres de Edm. GOSSE habían proscrito rigurosamente toda la vida imaginativa. Nunca le contaron un cuento. Las únicas lecturas eran piadosas o científicas. Su religión era rigorista y desprovista de todo misticismo. No tenía amigos. Ahora bien: hacia los cinco-seis años la actividad intelectual del niño, no encontrando salida, falta de poesía o de educación concreta, se expansionó en una eflorescencia de magia, que parece haber sido de una singular riqueza.

"Mi espíritu, entonces tan reprimido y tan activo a la vez, se refugia en una especie de magia, muy natural, muy infantil. Esta magia tropezaba con las ideas religiosas absolutas que mis padres continuaban, con una persistencia demasiado maquinal, inculcándome por fuerza, y se

---

[3] ED. GOSSE: *Père et fils*, trad. A. Monod y H. Davray, París, 1912, págs. 58-59 y 123.

Un muchacho de unos diez años, entregado al onanismo, tenía costumbre de contar desde un número dado (10 ó 15), cuando se le preguntaba, o, en otras circunstancias, para no decir tonterías o para obtener lo que deseaba. El origen de este hábito, en el caso particular, parecía ser el siguiente: le había sucedido a este niño, en las horas de las tentaciones, contar hasta un número determinado y abandonarse luego, o no, a su tentación, según lograra o no contar a este número bajo ciertas condiciones. La costumbre se había generalizado y se había convertido primero en un medio de decisión, luego en un signo y finalmente en un procedimiento mágico.

Aquí, de nuevo, la operación de contar es a la vez signo y causa. Encontramos también lo negativo de los casos precedentes: la operación no sirve solamente para obtener una determinada cosa, sino para evitar una desdicha. Este caso es frecuente sobre todo en los niños, mucho más numeroso de lo que podría creerse, frecuentados por la noche por el miedo a la muerte, de su propia muerte o de la muerte de los padres. Uno de nosotros tiene recuerdos muy claros a este respecto:

"*Todas las noches, hacia los seis-ocho años, me espantaba la idea de no despertarme al día siguiente. Sentía latir mi corazón y quería averiguar, poniendo la mano sobre la piel, que no se paraba. De esta forma, sin duda, he empezado a contar para tranquilizarme. Contaba muy de prisa entre dos latidos, y cuando llegaba a exceder de un número dado antes de un latido determinado, o a hacer coincidir los latidos con los números pares o impares, etc., quedaba tranquilo. He olvidado el detalle de estas operaciones. Por el contrario, recuerdo muy bien ésta. Se producía, a intervalos regulares, en el tubo de los radiadores de la habitación un chasquido brusco y sonoro que me sobresaltaba. Me servía de este indicio para saber si moriría o no: contaba muy rápidamente entre un chasquido y el siguiente, y si rebasaba en un número determinado, estaba salvado. He empleado el mismo procedimiento para saber si mi padre, que dormía al lado, estaba o no a punto de morir.*"

Está claro el parentesco de este hecho con las manías de los obsesionados y sus medios de defensa. Pero este ejemplo es el negativo de los casos de magia precedentes.

He aquí un recuerdo de la edad de nueve a once años:

"*Acompaño con frecuencia a mi padre a los ejercicios de tiro. Mientras mi padre tira, yo estoy sentado en un banco. Me ha dado a guardar su cigarro. Pienso determinar el valor del tiro por la posición del cigarro. Según el cigarro esté casi vertical (la llama hacia abajo), inclinado a 90°, a 120° o a 180°, el tiro es regular, bueno o muy bueno. El tiro no es nunca nulo porque mi padre es buen tirador. De otra parte, después de*

He aquí otro hecho, cuya fecha puede fijarse muy seguramente entre diez y once años:

Uno de nosotros coleccionaba conchas de molusco del lago y los caracoles de muy pequeño tamaño. En el paseo experimentaba gran cantidad de sentimiento de participación que testimoniaban a la vez la tendencia infantil a ver signos en todas las cosas y a confundir el signo y la causa de los acontecimientos, siendo en este caso la causa de naturaleza mágica. Por esto, cuando buscaba determinada especie rara, y, en el camino hallaba otra especie interesante, deducía de ello que encontraría o no, según los casos, la especie buscada. No se basaba en la analogía de las circunstancias de vida de estas especies, sino en lazos ocultos: tal descubrimiento inesperado debía producir tal otro descubrimiento durante la jornada. O también cuando creía ver de lejos una determinada especie y, de cerca, comprobaba haberse equivocado, deducía que no encontraría, aquel día, la especie que deseaba especialmente.

Podemos unir a estos hechos los lazos de participación debidos a los lugares, lugares propicios o lugares nefastos:

De uno de nosotros: "*Cuando al ir a casa del dentista pasaba por una determinada calle y luego el dentista me hacía daño, cuidaba, a la vez siguiente, ir por otro camino para que me hiciera menos daño.*"

Podemos también clasificar en este grupo de hechos los numerosos sentimientos de participación a que dan lugar las creencias relativas al aire y al viento. Como veremos (*C. F.*[5], capítulo I), los niños de cuatro-seis años, y hasta algunos niños de más edad, creen que no hay aire en la habitaciones; pero basta mover las manos, un abanico, etc., para "hacer aire" y para atraer por esto mismo el "viento" de fuera, a través de las ventanas cerradas. Se trata en este caso de una verdadera participación, dado que el niño no llega, ni trata de concebir "el cómo" de tal fenómeno: a los ojos del niño, basta mover la mano para que acuda el viento, y, sobre todo, existe la acción inmediata del viento producido por las manos sobre el viento de fuera.

Del mismo modo, cuando se pone en marcha un pequeño motor de vapor ante un niño de cuatro a seis años, el niño explica el movimiento de la rueda exterior por una acción directa del fuego, aun a distancia (cuando se pone el fuego a 50 cm). Ahora bien: ocurre a menudo que el niño admite que el viento exterior viene a ayudar al fuego, y esto gracias, de nuevo, a una atrac-

---

[5] Designaremos con las iniciales *C. F.* nuestra obra: *La causalidad física en el niño.*

ción inmediata e ininteligible (*C. F.*, sec. IV): hay participación entre el viento producido por el fuego y el viento de fuera.

En otro orden de cosas, la sombra que hacemos sobre la mesa es explicada, con frecuencia, por los niños, gracias a una participación con la sombra de la noche o con la sombra de debajo de los árboles: las sombras están obligadas a acudir tan pronto pongamos la mano sobre el papel y se forme la sombra de los dedos, etc. (*C. F.*, sec. III). Aquí de nuevo dice el niño que "viene" la sombra de los árboles pero no precisa cómo: afirma simplemente que la sombra de las manos vienen a la vez de las manos y de los árboles. No se trata de una identidad lógica (como si se dijera: "la sombra de la mano es de la misma naturaleza que la de los árboles") ni de un enlace causal inteligible, es una simple participación.

Citemos, por último, un ejemplo intermedio entre este grupo de hechos y el siguiente. Es el caso de una niña que concedía a sus bolas la posibilidad de obrar unas sobre otras, tanto a causa de una especie de comunidad de esencia (las bolas de la misma clase se atraen necesariamente) como a causa de una especie de participación de intenciones análoga a las de los casos del cuarto grupo:

De una de nosotras: "*Cuando venía de ganar bolas* [de cogerlas al campo adverso] *no volvía a jugar nunca con estas bolas ganadas. Creía que tenía más probabilidades de perderlas que las otras, porque tenía la idea de que estas bolas estaban ligadas a su antiguo origen y tenían tendencia a volver con su antigua propietaria.*"

Existe, finalmente, un cuarto grupo de participaciones, las *participaciones por comunidad de intenciones,* que dan lugar a los actos de *magia por mandato*. Los hechos de este grupo pertenecen tanto a la magia como al animismo infantiles. En su punto de partida hay dos sentimientos fundamentales: el egocentrismo, que hace creer al niño que el mundo gira en derredor suyo, y el respeto a los padres, que hace creer al niño que el mundo obedece más a leyes morales que físicas. El animismo y el artificialismo infantiles derivan de esta actitud del espíritu en cuanto cristaliza en representaciones. Pero, antes de toda reflexión, esta actitud ya da lugar a sentimientos de participación entre las cosas y nosotros, innumerables sentimientos que importa anunciar desde ahora, antes de examinarlos más a fondo, a propósito de cada grupo de fenómenos.

Existen, en primer término, las participaciones ligadas a la materialidad del pensamiento. Siendo el pensamiento idéntico a

la voz, es considerado a veces como aire, aire a la vez interior y exterior. De ahí las creencias según las cuales el viento y el humo vienen a nosotros y participan de nuestro aliento y nuestro pensamiento (véase cap. I, § § 1, 2 y 3). Las mismas creencias a propósito del sueño. Como hemos visto, todas estas creencias son debidas a un realismo relativamente simple, resultante, sin más, de la indiferenciación del pensamiento y de las cosas.

Existen luego las participaciones mucho más numerosas, ligadas a la idea de la obediencia de las cosas. Las cosas pueden obedecer ya al niño mismo, ya a los adultos. He aquí ejemplos del primer tipo, empezando por dos recuerdos:

Un profesor de unos amigos nuestros tuvo de niño, largo tiempo, la creencia (que ha ocultado a todo el mundo antes de contárnosla) de que era el "dominador" del mundo, es decir, que podía conducir a su guisa el sol, la luna, las estrellas y las nubes.

Clan tuvo también la idea de que las estrellas eran de su "propiedad".

Citamos estos dos recuerdos para mostrar que están conformes con las creencias que hemos podido observar directamente. Veremos, en efecto (cap. VII, § 2), que la mayor parte de los niños creen, antes de los ocho años, que los astros los siguen. Ahora bien: en muchos de ellos se acentúa menos la espontaneidad de los astros que el poder del niño mismo. He aquí, a este respecto, algunos casos claros que se refiere tanto a la marcha de las nubes como a la de los astros:

Nain (4; 6). "—¿Puede la luna ir donde quiere o hay alguna cosa que la hace avanzar? —*Soy yo, cuando ando.*" Y en otra parte: "*Viene conmigo, nos sigue.*"

Giamb (7; 0). "—¿Se mueve la luna o no se mueve? —*Nos sigue.* —¿Por qué? —*Cuando andamos, anda.* —¿Qué cosa es la que hace avanzar a la luna? —*Somos nosotros.* —¿Cómo? —*Al andar. Se mueve sola.*" Después inventa Giamb que el viento impulsa el sol y la luna, pero mantiene que somos nosotros los que regulamos este movimiento: "—Si no nos moviéramos, la luna ¿andaría o no andaría? —*La luna se pararía.* —¿Y el sol? —*Anda también con nosotros.*"

Tag (6; 6). "—¿Has visto a las nubes moverse? —*Sí.* —¿Puedes tú hacerlas avanzar? —*Sí, cuando ando.* —¿Qué ocurre cuando andamos? —*Esto las hace moverse.* —¿Quién las hace mover? —*Nosotros, porque marchamos ellas nos siguen.* —¿Cómo tiene esto lugar? —*Porque andamos.* —¿Cómo sabes tú eso? —*Porque cuando miramos al aire, las nubes avanzan.* —¿Puedes hacerlas ir de un lado a otro si tú quieres? —*Nos volvemos y luego andamos hacia atrás.* —¿Y qué hacen las nubes? —*Van hacia atrás.* —¿Qué podemos hacer marchar desde lejos, sin tocarlo? —*La luna.* —¿Cómo? —*Cuando avanzamos, nos sigue. Las estrellas también.*

—¿Cómo? —*Cuando avanzamos, nos siguen también. Hay algunas detrás que la* [a la luna] *siguen.*"

Sala (8; 0). "—¿Has visto ya avanzar las nubes? ¿Qué es lo que las hace avanzar? —*Cuando nosotros avanzamos avanzan ellas también.* —¿Puedes tú hacerlas andar? —*Todo el mundo, cuando anda.*"

Tuli (10; 0). "—¿Qué es lo que hace avanzar a las nubes? —*Es cuando andamos.*

Port (9; 0) dice que las nubes avanzan cuando Dios anda, y añade espontáneamente: "*Cuando las gentes andan también por la calle esto hace avanzar a las nubes.* —Entonces, ¿puedes tú hacerlas andar? —*Sí. Cuando ando miro a veces al cielo, y veo que las nubes avanzan, y veo también la luna, cuando está.*"

Ya se ve en qué consisten estas participaciones y estas actitudes mágicas. No hay directamente participación sustancial, hay simplemente participación en los movimientos, y, sobre todo, en las intenciones: podemos mandar a los astros y a las nubes, porque sus intenciones participan de las nuestras. Ahora bien: puede suceder que esta participación dinámica entrañe una participación sustancial. Es el caso especial que se refiere al aire, a la sombra, etc. Para el niño, tenemos el poder de atraer el aire o la sombra, al producirlos nosotros. Hemos clasificado estos hechos en el grupo de las participaciones de sustancia (grupo tercero), pero su origen corresponde evidentemente a una simple participación dinámica del género de las precedentes. Un hecho, citado por Sully y clasificado con razón en las actitudes mágicas por Leuba y por Delacroix[6], demuestra el parentesco de la participación dinámica y de la participación sustancial:

"Una niña —dice Sully— se paseaba con su madre un día en que soplaba un viento muy violento. En los primeros momentos estaba encantada de este viento fuerte e impetuoso, pero se fatigó pronto, y dijo: "Este viento alborota los cabellos de mamá; Babba (sobrenombre de la niña) va a arreglar los cabellos de mamá, y entonces el viento ya no soplará." Tres semanas más tarde, la niña estaba fuera de casa y llovía, y dijo a su madre: "Mamá, seca las manos a Babba, y ya no lloverá." "La niña —agrega Sully— consideraba el viento y la lluvia como niños malos a quienes se puede volver buenos haciendo desaparecer los efectos de su maldad: en otros términos, hay que impedirles volver a hacer mal mediante la manifestación visible y brillante

[6] Véase en Delacroix, *La religion et la foi*, Alcan, 1924, págs. 27-42, las relaciones establecidas por Delacroix entre la magia y el deseo. Véase también Leura: *La psychologie des phénomènes religieux, trad.* Cons, Alcan, 1914, cap. VIII.

drones u hombres malos: bajar las cortinas para no verlos, comprobar si la cama tiene la ropa replegada para saber si alguien está escondido en ella o debajo, apretar los brazos para ponerse rígido o hacerse pequeño. Estos actos, al repetirse, pierden toda relación racional con su contexto primero y se convierten en simplemente rituales. No es ya para saber si alguien se ha escondido en la habitación por lo que la pequeña comprueba si la ropa de la cama está bien replegada, es simplemente porque es una acción habitual que forma parte del conjunto de la situación y que sería imprudente no realizar puntualmente. Por esta razón, cuando estamos inquietos, observamos ritualmente cada uno de nuestros menudos hábitos, porque no sabemos la repercusión que podría tener la negligencia de uno de ellos, y porque, haciéndonos el miedo irreflexivos, somos tanto más conservadores (el automatismo de los gestos supliendo a la inteligencia). Para una mentalidad racional, es decir, en el caso particular, para un sujeto consciente de sí mismo y que distinga más o menos claramente la parte de los hábitos subjetivos y la parte de las consecuencias causales ligadas a los acontecimientos y al mundo exterior, sólo hay en ello un conservadurismo destinado a asegurarnos nosotros mismos, siendo prueba los gestos de que nos conducimos tan normalmente como de costumbre. Mas para una mentalidad realista, es decir, que confunda lo interno y lo externo, cada uno de los mismos gestos se hace simbólico, y son entonces considerados como causa física tanto como signo: el hecho de que una cama tenga la ropa bien replegada no es ya concebido solamente como signo, sino como causa de seguridad, o más bien el gesto se ha hecho simbólico al ser ritual y causa al ser concebido como ligado a los acontecimientos. Este proceso es muy claro en el caso citado en el § 2, en el que la rapidez en desenrollar una cortina se ha convertido en medio mágico de protección, medio simbólico porque ha salido de su contexto primitivo, pero eficaz porque el símbolo ha permanecido adherido a lo que representa.

Los ejemplos del segundo caso, es decir, aquellos en que el gesto mágico es simbólico de primer intento, se explican de manera análoga, salvo que el gesto está ligado al contexto primitivo por simple asociación y no por relación de la parte al todo. Tomemos el caso de los gestos rítmicos (citados en el § 2), que son los más sencillos. Su punto de partida es un juego o un placer estético: divertirse en andar sobre las losas de una acera sin tocar las líneas intersticiales, divertirse en tocar todos los aros que limitan un jardín, sin omitir ninguno, divertirse en colocar

en su sitio los guijarros desplazados por imperativo del orden, etc. Supongamos ahora que el niño entregado a sus hábitos experimenta un día un deseo o un temor. Aquel día observará sus costumbres, con la misma necesidad de conservación de que hablábamos hace un instante [14], de tal suerte que el gesto y la situación afectiva formarán un conjunto, estando el gesto ligado a este conjunto por una suerte de reflejo condicionado o simplemente por sincretismo. Para una mentalidad a la vez sincrética y realista, un lazo de tal naturaleza lleva a la magia, porque el gesto deviene simbólico, y todo símbolo de éxito deviene causa de éxito. Lograr andar sobre una acera sin tocar las líneas intersticiales se hace signo de que lo que se desea se producirá, pues este gesto simbólico se carga de eficacia dado que todo signo está ligado a las cosas.

En resumen, los casos de magia por participación de los gestos y de las cosas se explican del mismo modo que los casos de participación entre el pensamiento y las cosas. Son debidos a la actitud realista, es decir, a la proyección en las cosas de los enlaces mentales: todo signo está concebido como ligado a las cosas y de este modo tiende a devenir causa.

Pero existe una tercera manera de prolongarse el realismo en magia: la creencia en la participación de las sustancias (el tercero de los grupos distinguidos en el § 2). Aquí las cosas son más complejas: el sujeto obra sobre un cuerpo por medio de otro cuerpo y concibe que los dos cuerpos participan uno de otro. Se podría decir, con FRAZER, que hay una simple asociación por semejanza o por contigüidad concebida como objetiva. Pero la solución es demasiado simple, porque queda por demostrar cómo las asociaciones de ideas pueden ser objetivadas hasta tal punto que se conviertan en relaciones causales. Lo que hay que decir es que el realismo implica una indiferenciación de las relaciones lógicas y de las relaciones causales. Para los adultos hay una realidad exterior, hecha de conexiones causales, y un sujeto interno, que intenta, por medio de analogías, después de leyes, representarse lo real. Para un espíritu realista, todo parece real con el mismo título y todo está situado en el mismo plano exterior. De ahí la precausalidad y el sincretismo que hemos analizado en otra parte (*L. P.*, caps. IV y V) y que consisten en situar en las cosas los lazos subjetivos sugeridos al niño por su

---

[14] Véase, para el papel de la necesidad de conservación, I. MEYERSON: *Année psychol.*, XXIII, págs. 214-222. Debemos decir, a este propósito, que lo que pueda haber de justo en el presente parágrafo es debido a I. MEYERSON. El resto nos pertenece. Véase el apéndice, págs. 415 y sigs.

actitud egocéntrica. La magia por participaciones substanciales es sólo el término de este proceso. Consiste en concebir los cuerpos individuales ligados materialmente unos a otros en vez de estar sumidos bajo leyes o conceptos construidos por el espíritu.

Tomemos un ejemplo: el del niño que cree que haciendo sombra atrae la noche. El postulado de esta creencia consiste en decir que la sombra es noche, que participa de la noche. Para espíritus no realistas esta proposición significaría esto: la sombra es producida por la pantalla constituida por la mano, como la noche es debida a la pantalla constituida por la tierra, pues la sombra y la noche son análogas, en tanto que resultan de una misma ley. Hay analogía porque caen bajo una ley general. Ahora bien: como hemos intentado demostrarlo (*J. R.*, cap. IV), un espíritu realista, es decir, que ignora la existencia de la subjetividad de sus puntos de vista, no razona ni por relaciones lógicas ni, por consecuencia, por generalizaciones y deducciones necesarias, sino por esquemas sincréticos y por transducción, es decir, por identificación directa de los casos individuales. Desde ese momento, identificar la sombra y la noche, para un espíritu realista, no es establecer entre ellas una analogía que repose sobre una ley, es admitir una identidad inmediata de los casos individuales, o, de otra manera, una participación material; es, pues, decir que la sombra "viene de" la noche. La transducción o fusión de los casos individuales es, en efecto, un razonamiento realista y no formal. Cuando procede sobre secuencias causales directamente observables, parece racional porque conduce a las mismas conclusiones que una deducción formal que partiera de las mismas premisas. Pero en cuanto procede sobre casos individuales separados en el tiempo o en el espacio, conduce al sincretismo y, en los casos extremos, a la participación.

Bien vemos las hipótesis que esta explicación de la participación sustancial por la transducción y el realismo soporta, pero volveremos a tratar sobre esta cuestión, menos sumariamente, con motivo de la causalidad física en el niño.

En conclusión, el realismo, es decir, en el origen, la indiferenciación del yo (o del pensamiento) y del mundo exterior, se prolonga necesariamente en participación y en magia de tres maneras: por confusión del pensamiento y de las cosas, por realismo del signo concebido como adherente y eficaz, y, finalmente, todavía de un modo más general, por difusión sincrética de las sustancias individuales.

Pero el realismo no basta para explicar toda la magia infantil.

Cuando en la calle vemos dos ciclistas que van a encontrarse, hacemos un movimiento de retroceso para impedir que las bicicletas choquen.

Parece, pues, que las confusiones por imitación se prolongan en actitudes mágicas, inmediatamente frenadas por nuestros hábitos de pensar, pero que, en espíritus menos conscientes de su yo, se desenvolverían espontáneamente. Con seguridad podrá decirse que estos hechos están muy alejados de la magia propiamente dicha, pero constituyen por lo menos, y esto es lo que nosotros buscamos, un caso claro de transición entre el realismo por confusión del yo y del mundo exterior y la magia o participación [16].

En los estados de inquietud se encuentra a veces en el adulto el proceso que hemos descrito hace un momento en el niño: el deseo de observar todos los hábitos más insignificantes para no turbar el equilibrio de las cosas. Por esto, antes de pronunciar una conferencia, damos nuestro paseo habitual, etc. Ahora bien: ocurre, en los estados particularmente ansiosos, que reaparece la confusión infantil de la acción destinada a tranquilizarse y de la acción destinada a mantener lo real en equilibrio. Es decir, que reaparece la actitud mágica. He aquí un ejemplo claro, observado en un sujeto a quien se han referido los casos precedentes:

A punto de dar una conferencia y no estando exento de preocupación, daba su paseo con un recorrido habitual. Llegado cerca del punto donde tenía costumbre de detenerse, iba a desandar lo andado antes de haber alcanzado el punto preciso, cuando sintió la obligación de ir hasta el final (50 metros más lejos) *para que la conferencia se lograse,* como si una falta en su paseo fuera susceptible de perturbar su suerte.

En otros estados de miedo encontramos sentimientos de participación mezclados con actitudes animistas, como en los estados de deseo. Examinemos estos últimos. Basta, en general, desear vivamente alguna cosa en que no podamos influir (como el buen tiempo o cuanto depende de la probabilidad o del azar) para que sintamos una especie de potencia hostil presta a burlarse de nosotros. El deseo se hipostasia, pues, en las cosas y anima, por proyección, la suerte o los acontecimientos. Basta esta tendencia realista para hacer reaparecer toda suerte de actitudes mágicas:

Uno de nosotros viajaba de noche en bicicleta. Había recorrido ya numerosos kilómetros y estaba lejos de su término. El viento y la inminencia de una tormenta le ponían nervioso. Muchos automóviles lo cruzaban y cegaban. Y se le ocurrió la idea de que, para colmo, podían

[16] Véase Delacroix: *La religion et la foi,* pág. 41.

ritu" en el mismo sentido que nosotros. Por eso LÉVY-BRUHL proscribe el término animismo, que permanece ligado para él a las erróneas interpretaciones a que se ha prestado.

Pero nosotros no pondremos en esta palabra nada más de lo que permita: designará para nosotros la tendencia a considerar los cuerpos como vivos e intencionados. Esta tendencia es un hecho y su nombre no prejuzga en nada la interpretación que se le pueda dar. Que el animismo, en el niño, se deba a la existencia de la noción de "espíritu" o, al contrario, a la ausencia de esta noción, queda por examinar, cualquiera que sea el vocabulario que convengamos en elegir.

La segunda crítica que se puede formular es ciertamente más grave. El término animismo designa una creencia propia de los pueblos primitivos. Nosotros lo adoptamos aquí para hablar del niño. Parece, pues, que cortamos de este modo el problema de saber si creencias análogas son idénticas en el primitivo y en el niño. Nada de esto. Nosotros tomamos la palabra "animismo" a título de término genérico y permanece entero el problema de saber si las diversas especies de animismo tienen el mismo origen psicológico u orígenes diferentes.

Dicho esto, conviene discernir, en el estudio del animismo infantil, tres problemas principales. Existe, en primer término, el problema de la intencionalidad: ¿atribuye conciencia el niño a los objetos que le rodean y en qué medida? El segundo problema es más interesante para la causalidad: ¿cuál es el sentido del concepto "vida" en el niño? ¿Recubre la vida la conciencia o no, etcétera? Tercer problema: ¿cuál es el género de necesidad que el niño atribuye a las leyes naturales, la necesidad moral o el determinismo físico, etc.?

Dedicaremos un capítulo especial a cada una de estas cuestiones y procuraremos resolver, a propósito del problema de la necesidad, el de la génesis del animismo infantil.

CAPITULO V

LA CONCIENCIA PRESTADA A LAS COSAS

Nos serviremos, en el curso de los dos capítulos siguientes, de una técnica muy criticable, pero cuyos resultados pueden, no obstante, proporcionar algunas indicaciones, a condición de cumplir las reservas que haremos.

Hemos comenzado sirviéndonos de la siguiente pregunta: "Si te pincho con un alfiler, ¿sentirás algo? Y si pincho esta mesa, ¿sentirá alguna cosa?" Se aplica inmediatamente la pregunta a las piedras, a las flores, al metal, al gua, etc., y se pregunta lo que ocurriría si se pudiera pinchar el sol, la luna y las nubes. Conviene, y ésta es la parte más importante del interrogatorio, preguntar, con motivo de cada una de las respuestas del niño: "¿Porque sí?" o "¿Porque no?" Lo esencial es ver si responde arbitrariamente o conforme a un sistema, y hallar, en el segundo de los casos, cuál es la concepción latente del niño.

Claro está que el gran peligro de esta técnica es la sugestión: sugestión simple, o sugestión por perseverancia. Para evitar la sugestión simple es necesario plantear las preguntas en forma no tendenciosa; no hay que decir: "¿Siente algo la mesa?", sino: "¿Siente algo o no siente nada?". Pero, como hemos podido observar, no es la sugestión simple la que constituye el verdadero peligro, sino la perseveración. Si el niño dice primero "sí" (por ejemplo, que la flor sentirá el pinchazo), se verá llevado a decir que "sí" a todo. Si ha empezado a decir "no", tendrá tendencia a perseverar igualmente. Dos precauciones deben, pues, tomarse. La primera consiste en saltar continuamente de un extremo a otro: después de haber preguntado si un perro puede sentir hay que

pasar súbitamente a una piedra o un clavo (los cuales son considerados generalmente como desprovistos de conciencia), luego volver a una flor para pasar inmediatamente a una pared o una roca, etc. Sólo después de comprobar que el niño evita toda perseveración se pueden abordar los objetos más litigiosos, como los astros, las nubes, etc. Y aun aquí no hay que proceder por orden, sino evitando toda continuidad. La segunda precaución consiste en estudiar constantemente la sistematización implícita del niño. No es esto fácil, porque los niños más pequeños no saben ni justificar sus afirmaciones *(J. R.,* cap. I, § 4), ni adquirir conciencia de su razonamiento propio o de sus definiciones *(J. R.,* cap. IV, §§ 2-3). Más aún: el niño no sabe ni multiplicar ni sumar sus proposiciones, ni evitar las contradicciones *(J. R.,* cap. IV, §§ 2-3), lo que fuerza al experimentador a un trabajo inmediato de interpretación, bastante delicado siempre. Sin embargo, la práctica permite eliminar bastante pronto a los niños que contestan al azar y comprender los que tienen verdaderamente sistematizaciones latentes. Hay entre las dos reacciones una diferencia a veces evidente desde los comienzos del interrogatorio. Es bueno, por otra parte, volver a ver, con unas semanas de intervalo, a los mismos niños, para comprobar si sus sistematizaciones se han conservado.

Pero nos hemos apercibido rápidamente de que la pregunta del pinchazo era demasiado restringida. Por animistas que los niños sean, no son tan antropomorfistas como podría creerse. Dicho de otro modo: rechazan fácilmente el admitir que el sol sintiera un pinchazo, pero no dejan de creer que el sol sabe que avanza o sabe cuándo es de día y cuándo es de noche. Niegan al sol el dolor, pero le dejan una conciencia de sol. Conviene, pues, variar las preguntas a propósito de cada objeto, en función de la actividad de éste. Preguntaremos, por ejemplo, con motivo de las nubes: "Cuando hace frío, ¿lo sienten las nubes o no sienten nada?" "Cuando avanzan, ¿saben ellas que avanzan o no lo saben?", etc. Además, puede ser útil comenzar el interrogatorio por una serie de preguntas que hagan referencia al verbo "sentir", luego volver a comenzar, a título de comprobación, por una serie que se refiera al verbo "saber".

Creemos que manejando estas preguntas diversas con la deseada prudencia se llega a evitar la perseveración. Pero la crítica que puede dirigirse a esta técnica es más profunda. Es sabido, según las investigaciones de BINET sobre el testimonio en el niño, que las preguntas planteadas en forma de alternativas son peligrosas, porque obligan a resolver un problema que quizá no se habría presentado tal vez espontáneamente de la misma manera. Por esto

está más caliente. —¿Siente la madera alguna cosa? —*No*. —Cuando se quema, ¿lo siente o no lo siente? —*Sí, porque la madera no puede defenderse* [!] —Entonces, ¿siente o no? —*Siente*."

Todos estos casos son análogos y excluyen la hipótesis de una simple sugestión. Estos casos están, en efecto, bastante matizados. El niño presta conciencia a todo, pero no presta a todo una conciencia cualquiera. No admite, por ejemplo, que una piedra sienta un pinchazo, que el sol sepa cuántos somos en esta habitación, que los botones o las lentes sepan donde están, etc. Por el contrario, en cuanto hay actividad y sobre todo resistencia, hay conciencia: para Kenn un barco sabe que lleva un cargamento, pero una mesa no sabe que la llevan; para Juill, el viento siente un obstáculo, una mesa no sabe nada, salvo si se la rompe; para Reyb, la madera siente que se quema "porque no puede defenderse", etc. Tales casos son fáciles de interpretar. Es falso decir que el niño "presta una conciencia" a las cosas, o por lo menos es ésta una expresión completamente metafórica. De hecho, no se ha planteado nunca, o muy raramente, la cuestión de saber si los objetos son conscientes o no (esto llega, sin embargo: véase *L. P.*, página 218). Pero no teniendo noción alguna de una distinción posible entre el pensamiento y los objetos físicos, ignora que pueda tener acciones no acompañadas de conciencia. La actividad, para él, es necesariamente actividad intencional y consciente. No podemos tirar una pared sin que ésta lo sienta, ni romper una piedra sin saberlo, un barco no puede llevar una carga sin hacer esfuerzo, etc. Hay en ello una indisociación primitiva entre la acción y el esfuerzo consciente. El verdadero problema estriba, pues, en saber cómo el niño llegará a concebir una acción inconsciente, disociando la noción de acto y la noción de conciencia del acto, y no en saber por qué en el niño la acción y la conciencia parecen necesariamente ligadas.

Si buscáramos una analogía entre las respuestas y las creencias de los primitivos, no habría que pensar, pues, en el animismo cargado de afectividad de que dan testimonio los ritos sociales, sino en lo poco que conocemos la psiquis primitiva. MACH recuerda a este propósito la historia del jefe indio Chuar, quien explicaba por qué sus hombres no lograban lanzar una piedra al otro borde de un precipicio: es, decía, porque la piedra es atraída por el vacío, como nosotros cuando somos víctimas del vértigo, y pierde las fuerzas que le serían necesarias para alcanzar la otra orilla [1]. MACH hace observar, con este motivo, que es una tendencia in-

[1] MACH: *La connaissance et l'erreur*, trad. DUFOUR, pág. 126.

vencible para el pensamiento primitivo el considerar cada sensación subjetiva como universal.

Queda, sin embargo, una dificultad a nuestra interpretación: podemos, en efecto, preguntarnos si verdaderamente las contestaciones que acabamos de analizar son primitivas y constituyen el primer grado del animismo infantil. En efecto, hemos encontrado desde los cinco y seis años sujetos excepcionales que estaban en etapas ulteriores, y, sobre todo, nos ha ocurrido encontrar a los cuatro y cinco años niños aparentemente muy poco animistas.

GONT (4; 0), por ejemplo, nos dice: "—¿Sabe el sol que tú estás ahí? —*Sí.* —¿Sabe que estás en la habitación? —*No sabe absolutamente nada.* —¿Sabe cuándo se oculta? —*¡Oh, claro, sí!* —¿Sabe cuándo es de noche? —*¡Oh, no!*", etc.

Pero al analizar estas respuestas, y una vez apartadas las dificultades de interrogación en estas edades (y son considerables con nuestra presente técnica), nos damos cuenta de que las resistencias del niño son principalmente de orden verbal. En los pequeños, los términos "saber" y "sentir" son mal comprendidos y tienen un sentido más restringido que en los mayores. "Saber" significa algo así como "haber aprendido" o "saber a la manera de las personas mayores". Por esto Gont no concede el saber a un banco, porque "el banco no es un señor". Del mismo modo "sentir" significa "estar malo", "gritar", etc. Estos pequeños no tienen, probablemente, palabra para decir "tener conciencia de". De ahí las anomalías que revela el interrogatorio durante estas edades.

Podemos admitir, pues, que las contestaciones de la presente categoría caracterizan perfectamente una primera etapa. En ésta todos los cuerpos pueden ser conscientes, aun los objetos inmóviles, pero la conciencia va ligada a una actividad cualquiera, ya emane esta actividad de los objetos mismos, ya la sufran del exterior. Por término medio, esta etapa se extiende hasta los seis o siete años.

§ 2. Segunda etapa: son conscientes todos los móviles. Ya durante la primera etapa la conciencia estaba ligada "para el niño" a un cierto movimiento, al menos en la medida en que la actividad supone un movimiento. Pero no importa la naturaleza del cuerpo consciente: un muro, una montaña, etc. Lo que caracteriza, por el contrario, la segunda etapa es que en adelante la conciencia está reservada a los móviles, es decir, no ya a los cuerpos que son, en determinadas ocasiones, asiento de

un movimiento cualquiera, sino a los que están de ordinario en movimiento o cuya actividad propia es estar en movimiento. Así serán considerados como conscientes los astros, las nubes, los ríos, el viento, los vehículos, el fuego, etc.

Mont (7; 0). "—¿Sabe el sol que alumbra? —*Sí.* —¿Por qué? —*Porque es fuego.* —¿Sabe que nosotros estamos aquí? —*No.* —¿Sabe que hace buen tiempo? —*Sí.*" Del mismo modo son conscientes el viento, las nubes, los arroyos, la lluvia. "—¿Siente algo el viento cuando sopla contra una casa? —*Sí, siente que no puede ir más lejos.* —¿Sabe una bicicleta que avanza? —*Sí.* —¿Sabe que va veloz? —*Sí.* —¿Puede andar sola? —*No*", etc. Por el contrario, los bancos, las paredes, los guijarros, las flores, etc., no saben ni sienten nada. "—¿Sabe este banco que está en esta sala? —*No.* —¿Por qué? —*No puede hablar.* —¿Sabe que tú estás sobre él? —*No.* —¿Por qué? —... —¿Sabe si le das un golpe o si lo rompes? —*No*", etc.

La elección de Mont es clara, aunque no nos dé sus razones. En los casos siguientes el niño es más explícito:

Kae (11; 0) une espontáneamente la conciencia al movimiento. "—¿Sabe el sol alguna cosa? —*Sí, calienta.* —¿Sabe que se oculta al atardecer? —*Sí, porque ve nubes ante él..., no, no lo sabe, porque no es él quien se oculta. Son las nubes, que pasan por delante.*" Luego si fuera el sol quien se escondiera, lo sabría; pero como se esconde sin tener que obrar él mismo, no lo sabe. "—¿Sabe la bicicleta que avanza? —*Sí, siente la tierra.* —¿Sabe un *auto* que marcha? —*Sí, siente que no está ya en el mismo sitio.*"

Vog (8; 6). "—¿Sabe la luna que brilla? —*Sí.* —¿Por qué? —*Porque nos guía por la noche* [la luna nos sigue; véase capítulo VII, § 2]. —¿Sabe el viento que sopla? —*Sí, porque hace mucho viento.* —¿Sabe la bicicleta que avanza? —*Sí.* —¿Por qué? —*Porque puede ir de prisa.*" Pero las piedras, etc., no saben ni sienten nada.

Pug (7; 2). "—¿Sabe el sol que va a ocultarse? —*Sí.* —¿Sabe que alumbra? —*No.* —¿Por qué? —*Porque no tiene ojos, no puede sentir.* —¿Sabe alguna cosa una bicicleta? —*No.* —¿Por qué? —*Quiero decir que sabe cuando va de prisa y cuando va lentamente.* —¿Por qué crees que lo sabe? —*No lo sé. Pienso que lo sabe.* —¿Sabe un *auto* que avanza? —*Sí.* —¿Está vivo? —*No, pero lo sabe.* —¿Es el señor el que sabe o el *auto?* —*El señor.* —¿Y el *auto?* —*También.*" Los bancos, la mesas, las piedras, las paredes, etc., no sienten ni saben nada.

Sart (12; 6). "—¿Puede el agua sentir alguna cosa? —*Sí.* —¿Qué cosa? —*Cuando hace viento, hace olas. Porque el viento hace hacer las olas, y entonces el agua siente algo.*" Los guijarros, las paredes, las mesas, etc., no sienten absolutamente nada. "—¿Sabe un reloj alguna cosa? —*Sí, porque nos señala la hora.* —¿Por qué sabe? —*Porque las agujas nos señalan la hora*", etc. (¡Sart tiene doce años!)

pertenece, pues, a una etapa evolucionada (la tercera: véase *C. P.)* en lo que concierne a la explicación del movimiento de los ríos.

WIRT (8; 4). "—¿Sentiría el fuego si lo pinchasen? —*Sí.* —¿Por qué? —*Porque está vivo.* —¿Por qué está vivo? —*Porque se mueve.* —¿Sentiría una nube si la pinchasen? —*Sí.* —¿Por qué? —*Porque está viva, porque permanece en el aire y corre cuando hace viento* [el viento no excluye siempre el movimiento propio de la nube. Véase *C. P.*]. —¿Siente el viento alguna cosa? —*Sí.* —¿Por qué? —*Porque sopla.* —¿Siente el agua alguna cosa? —*Sí.* —¿Por qué? —*Porque corre.*" Lo mismo con el sol y la luna. "—¿Siente la hierba cuando se la pincha? —*Sí.* —¿Por qué? —*Porque está viva, a causa de que crece.*" Pero las máquinas no saben ni sienten nada. "—¿Sabe una bicicleta que avanza? —*No.* —¿Por qué? —*Porque no está viva.* —¿Por qué? —*Porque hay que hacerla marchar.*" Lo mismo para los autos, los trenes, los arados, etc.

Todos los casos se asemejan, aunque unos hayan sido observados en Ginebra, otros en el Jura bernés, etc. Ciertamente estos niños difieren de un caso a otro acerca de lo que conviene considerar como un movimiento espontáneo. Para unos el fuego tiene movimiento propio porque arde por sí solo una vez encendido; para otros el movimiento es recibido porque hay que encenderlo. Para unos los arroyos son automotores y para otros la pendiente juega un papel mecánico, etc., etc. Veremos al estudiar la causa del movimiento que cada movimiento da lugar a una o varias etapas en las que este movimiento es tenido por espontáneo, y a varias etapas, durante las cuales el movimiento es tenido por determinado. Por esto las divergencias de opiniones de nuestros niños son muy explicables. No es menos interesante comprobar que todos estos niños coinciden en reservar la conciencia a los cuerpos que tienen movimiento propio. Es éste un resultado tanto más notable cuanto que lo volveremos a encontrar inmediatamente con motivo del concepto de "vida" e independientemente de los presentes resultados.

§ 4. La conciencia es reservada a los animales. La mejor prueba de que nuestra técnica interrogativa es válida y no da lugar más que a respuestas sugeridas o fabuladas es la existencia de la cuarta etapa. Que niños de nueve, ocho y hasta siete años lleguen a contestar negativamente a todas nuestras preguntas y a reservar la conciencia sólo a los animales, o a los animales y a las plantas, es prueba de que nuestro interrogatorio no es sugestivo. Además, vamos a ver que hay transición insensible entre las respuestas de la cuarta etapa y las de las precedentes, lo que es indicio del valor del método seguido (véase Intr., § 3).

La cuarta etapa aparece, por término medio, a los once-doce años solamente, pero hemos encontrado a partir de los seis-siete años niños que pertenecen a ella.

Comencemos por hacer ver la continuidad que existe entre las etapas tercera y cuarta. He aquí algunos casos intermedios, significativos a este respecto: los niños niegan, en efecto, toda conciencia a los cuerpos sublunares, excepto los animales, pero lo conceden todavía al sol y a la luna porque se mueven solos:

PIG (9; 0) niega conciencia a las nubes, al fuego, a una flor "*porque no está viva*". Pero el sol siente alguna cosa. "—¿Por qué? —*Porque está vivo.*" Las estrellas no sienten nada "*porque son chispas*". "—¿Y el sol es una chispa? —*No, es una luz.*" La luna también es consciente, pero no las nubes, porque "*son humo*" y el humo "*no anda*". "—¿Avanzan solas las nubes? —*No.* —¿Y la luna? —*Sí.*" El fuego no siente nada "*porque hay que hacerlo*". Un arroyo tampoco, "*porque es el aire quien lo hace avanzar.*"

GOL (6; 0. Muy avanzado) reserva la conciencia a los animales y a la luna "*porque, al atardecer, va siempre al mismo sitio*". Al contrario, el fuego no es consciente "*porque permanece siempre en el mismo sitio*", y las nubes tampoco, "*porque el viento las lleva*".

REH (6; 6) resiste a todas nuestras sugestiones en lo que concierne a las nubes, el viento, el agua, etc. Pretende también que el sol no siente nada. "—¿Siente el sol alguna cosa? —*No.* —¿Por qué? —*Porque no está vivo.*" Pero cuando se precisa la actividad del sol, Reh da inmediatamente testimonio de un animismo latente. "—¿Por qué sale el sol? —*Para hacer sol.* —¿Por qué? —*No lo sé.* —Cuando hay nubes y llueve, ¿qué hace el sol? —*Se va porque hace mal tiempo.* —¿Por qué? —*Porque no quiere recibir la lluvia*", etc.

Es interesante comprobar que son casi siempre el sol y la luna los que permanecen más tiempo animados. Son, en efecto, los únicos cuerpos cuyo movimiento parece tan espontáneo como el de los animales. El caso de Reh nos demuestra, además, cómo el animismo, hasta cuando parece que va a desaparecer, se prolonga en finalismo. Un hecho de tal naturaleza enseña por sí solo cuán delicado es un juicio de conjunto sobre el animismo infantil. Este animismo está lejos de ser simple, y está tan lejos del antropomorfismo grosero como del mecanismo adulto.

He aquí ahora unos casos francos de la cuarta etapa:

CEL (10; 7) niega toda conciencia hasta al sol y a la luna "*porque no están vivos*". "—¿Hay cosas que saben o que sienten? —*Las plantas, los animales, las personas, los insectos.* —¿Esto es todo? —*Sí.* —¿Puede sentir el viento? —*No*", etc.

VISC (11; 1) justifica las mismas negativas, diciendo cada vez "*No* [esto no siente nada] *porque es una cosa, esto no tiene vida*".

FALQ (7; 3) da cada vez para prueba la materia de que está hecho el objeto: el fuego no siente nada "*porque es madera quemada*", las nubes "*porque son lluvia*", el sol "*porque es fuego*", la luna "*porque es una nubecilla*" [he aquí la expresión espontánea de una creencia que estudiaremos en el cap. IX, § 3], el viento "*porque no tiene cabeza*", etc.

El concepto de "cosa" que emplea Visc es raro antes de los once años, en el sentido de un objeto sin vida. Su aparición señala el declive del animismo infantil.

§ 5. **Conclusiones.** Antes de proseguir nuestro estudio del animismo infantil y proceder al análisis de la noción de "vida" y de la noción de la necesidad moral de las leyes naturales, importa precisar la interpretación que hay que dar a los resultados precedentes.

Hemos distribuido las respuestas obtenidas hasta aquí en cuatro etapas diferentes. Conviene ahora que nos preguntemos si la sistematización que suponen estas etapas existe realmente en el pensamiento espontáneo del niño y si los cuatro tipos de respuestas que hemos distinguido constituyen verdaderamente etapas, es decir, tipos sucesivos de respuestas.

En lo relativo al primer punto, el grado de sistematización de las creencias animistas es evidentemente mucho menor de lo que se podía creer al leernos. El animismo existe mucho más en el niño a título de orientación de espíritu, de esquema, de explicación, que a título de creencia conscientemente sistematizada. Dos razones fundamentales nos obligan a reducir a estas proporciones las sistematizaciones que hemos destacado.

La primera se refiere a la estructura lógica del pensamiento del niño. En primer término, el pensamiento del niño es menos consciente de sí mismo que el nuestro, de tal suerte que aun sistematizaciones implícitas como las que hemos hallado en las respuestas de la segunda etapa, por ejemplo, son mal apercibidas por el niño mismo: son debidas a una economía de reacciones (economía que trae la uniformidad) mucho más que a una investigación deseada de la coherencia. De ahí la incapacidad del niño para motivar sus juicios, para justificar cada afirmación aislada. Por esto un niño de la segunda etapa (vida = movimiento) no tiene conciencia de los móviles que le hacen responder "sí" o "no" a nuestras diversas preguntas. Esta conciencia y esta capacidad de justificación aparecen durante la tercera etapa, pero en estado todavía rudimentario. Sólo en la cuarta etapa la sistematización reflexiva sucede a la sistematización implícita, pero justa-

mente en esta época es cuando el animismo está eliminado de la mentalidad infantil.

Inútil volver sobre las contradicciones y las dificultades de manejar las operaciones lógicas elementales (adición y multiplicación de las clases y de las proposiciones), dificultades que son iguales a la falta de sistematización reflexiva. De ello hemos tratado suficientemente en otra parte (*J. R.*, cap. II, § § 2-4). Digamos solamente que estos hechos bastan por sí solos para explicar por qué no nos atrevemos a garantizar el valor de nuestra presente técnica como medio de diagnóstico. Puede ocurrir muy bien, en efecto, que un niño que acaba de prestar conciencia a un objeto se la niegue después: basta que un nuevo factor venga a añadirse con los precedentes para que el niño olvide todo lo que ha dicho, se contradiga, cambie de creencias, etc. Por esto es necesario guardarse de considerar ninguno de nuestros interrogatorios como expresión de un diagnóstico individual sólido. Esto no impide, naturalmente, que el método tenga un valor estadístico, porque si nos limitamos a buscar cómo evoluciona el pensamiento del niño en general, es evidente que las fluctuaciones individuales se compensan y que, en sus grandes líneas, se llega a deducir un proceso de evolución.

Una segunda razón viene a superponerse a estas consideraciones relativas a la estructura del pensamiento para demostrar cuán alejados están del pensamiento espontáneo del niño los resultados que hemos obtenido. Para darse cuenta del grado de sistematización de una creencia basta en general preguntarse cuál es su función. ¿Cuáles son, pues, las necesidades que obligarán al niño a tener conciencia de su animismo implícito? No son, sin duda, más de dos.

En primer lugar, el niño se verá obligado a animarlo en tanto trate de explicarse la resistencia imprevista de un objeto sobre el cual la acción no tiene asidero. O, más generalmente, cuando algún fenómeno parecerá contingente, extraño y sobre todo espantoso pondrá el niño intenciones en el origen de este fenómeno. Ahora bien, esta necesidad de explicación que da origen al animismo es sólo momentánea. El animismo explícito será, pues, también momentáneo. Como dice DELACROIX. "El sol y la luna sólo existen cuando hay eclipses. Lo universal no existe para el hombre primitivo" [3]. De otra parte, el niño cree en la omnipotencia del hombre sobre las cosas y el animismo le sirve para explicar la obediencia de las cosas. Pero aquí sólo puede

[3] H. DELACROIX: *La religion et la foi,* pág. 40.

ser cuestión de una actitud implícita y no de una creencia reflexiva. Sólo los casos de obediencia excepcional (como la luna, de la que Gol nos dice que "va siempre al mismo sitio") o de desobediencia excepcional pueden conducir al niño a una reflexión propiamente dicha.

En resumen: o actitud implícita o reflexión sobre casos excepcionales, tales son las proporciones a que conviene reducir el animismo infantil. Podemos preguntarnos lo que llegan a ser nuestras etapas y si el orden de sucesión que hemos creído poder establecer no es, también el, artificial como las sistematizaciones que caracterizan cada una de estas etapas.

En efecto, nuestro esquema, según el cual el animismo infantil decrece muy regular y muy lógicamente de la primera a la cuarta etapas, es muy sencillo para que no desconfiemos de él. Pues ¿por qué no ha de haber recrudescencias de animismo que harían sinuosa la curva de desenvolvimiento y por qué no habría de haber un grado preanimista? De hecho, hallamos hacia los cinco años niños que parecen menos animistas que sus mayores. Además, cuando se puede seguir a un niño durante algunos meses, encontramos las mismas contradicciones. Zim, por ejemplo, pertenece a la primera etapa en marzo y a la segunda en junio del mismo año. Pero Vel es al contrario: ¡de la tercera etapa en diciembre de 1922 pasa a la primera en junio de 1923! Mucho más, cuando se sigue a un mismo niño, al notar sus preguntas y al interrogarle sobre las materias por las cuales se interesa, se ve que el animismo varía ya en más, ya en menos.

Tales contradicciones son tanto más interesantes para el analista cuanto más desesperantes son para el estadista. Es preciso, pues, guardarse de deducir sin más el no-valor de los resultados precedentes, porque la convergencia interna de estos resultados, lo mismo que su convergencia con todos los hechos que expondremos en el curso de esta obra, nos obligan, por el contrario, a retener algo de ellos. Las anomalías cuya frecuencia acabamos de presentir deben, pues, encontrar su explicación. En efecto, tres clases de factores tienden a intervenir en parte el orden de las etapas que hemos establecido: los de sistematización, adquisición de conciencia y vocabulario.

He aquí lo que hay que atribuir a la influencia de los factores de sistematización. Ordinariamente, en el momento en que una creencia implícita comienza a quebrantarse es cuando se afirma conscientemente por primera vez. Por esto, como ha notado muy finamente John BURNET, a propósito del pensamiento presocrático, una proposición es raramente afirmada antes de haber sido nega-

como conteniendo una parte de espontaneidad. Durante una tercera, el niño distingue el movimiento propio y el movimiento recibido: la vida se identifica con el primero de ellos. Finalmente, durante una cuarta, la vida se reserva a los animales o a los animales y a las plantas. No hay que decir que los mismos niños no pertenecen necesariamente a las mismas etapas en esta serie y en la relativa a la noción de conciencia (aparte algunos niños de la segunda etapa que no han distinguido el movimiento propio del movimiento en general). Muy por el contrario, hay grandes divergencias, en cada niño, entre la extensión atribuida al concepto de vida y la extensión atribuida al concepto de ciencia. No hablamos, pues, aquí de una correlación entre los casos individuales, sino de un paralelismo entre los procesos respectivos de evolución de la noción de "vida" y de la noción de "conciencia". Es, por otra parte, mucho más interesante porque, excluida así la hipótesis de la perseveración, da al paralelismo todo su valor. Un paralelismo de esta clase demuestra cuán constante y espontáneo permanece el pensamiento del niño, a pesar de las sugestiones de los adultos que lo rodean y las torpezas de nuestro interrogatorio.

Pero, estando la noción de vida más sistematizada en el niño que la noción de conciencia, existen para nuestra información algunas desventajas inevitables. El niño agregará a sus ideas espontáneas diversas definiciones adventicias (vivir es hablar, o estar caliente, o tener sangre, etc.). Pero en todos los niños que prestan estas definiciones secundarias, hemos encontrado también las respuestas habituales, aglomeradas simplemente a las otras, de tal suerte que podemos despreciar estas nociones secundarias cuyo carácter completamente individual demuestra claramente que se trata de niños influenciados por el azar de las conversaciones oídas, etc.

Además, en la medida en que crezca la sistematización del concepto, se producirán inversiones de sentido comparables a las que hemos descrito a propósito de la noción de conciencia, lo que hace difíciles de clasificar determinados casos. Pero, aparte de estas dos desventajas, la información ha sido más fácil de conducir que aquella cuyos resultados hemos expuesto en el capítulo precedente.

§ 1. La primera etapa: la vida asimilada a la actividad en general. A pesar de una cierta diversidad, las contestaciones de esta primera etapa tienen un fondo común que consiste en definir la vida por la actividad y, cosa interesante, por una

actividad en general útil al hombre y en todo caso netamente antropocéntrica.

Vel (8; 6). "—¿Está vivo el sol? —*Sí.* —¿Por qué? —*Alumbra.* —¿Está viva una bujía? —*No.* —¿Por qué? —[Sí], *porque alumbra. Está viva cuando alumbra, no está viva cuando no alumbra.* —¿Está viva una bicicleta? —*No, cuando no anda no está viva, cuando anda está viva.* —¿Está viva una montaña? —*No.* —¿Por qué? —*Porque no hace nada* [!]. —¿Está vivo un árbol? —*No; cuando tiene frutos vive. Cuando no los tiene, no vive.* —¿Está vivo el reloj? —*Sí.* —¿Por qué? —*Porque anda.* —¿Está vivo un banco? —*No, sirve para sentarse.* —¿Está vivo un cañón? —*Sí, cuando tira.* —¿Está vivo un horno? —*Sí, porque sirve para hacer la comida, la merienda y la cena.* —¿Está viva la campana de recreo? —*Sí, porque toca.*" Vel llega hasta decir que el veneno está vivo "*porque nos mata*".

Tann (8; 0). "—¿Está viva una vidriera? —*Está como viva, pero no como nosotros. La vidriera impide que el aire entre* [pero] *permanece inmóvil.* —¿Está viva o no? —*Vive...* —¿Está viva una piedra? —[Está viva] *si la lanzamos, si le damos golpes para que se mueva.* —¿Está viva una nube? —*Sí, vive, y cuando cae en lluvia, sube.*" Para precisar el pensamiento de Tann empleamos el procedimiento siguiente, muy artificial, pero excelente para descubrir la orientación de espíritu del niño: "—¿Qué está más vivo, una piedra o una lagartija? —*Una lagartija, porque la piedra no puede moverse.* —¿El sol o una piedra? —*El sol, porque sirve para alguna cosa y la piedra no sirve para gran cosa.* —¿Una mosca o una nube? —*Una mosca, porque es un animal; una nube es una cosa.* —¿Qué es un animal? —*Una cosa que no es como nosotros. Es útil. Un caballo es útil. No puede ir a la escuela. No es como nosotros.* —¿Qué es más vivo, la lluvia o el fuego? —*La lluvia.* —¿Por qué? —*La lluvia es más fuerte que el fuego, porque ella puede apagar el fuego, y el fuego no puede encender la lluvia.*"

Reyb (8; 7). "—¿Tú estás vivo? —*Sí, porque no estoy muerto.* —Una mosca ¿está viva? —*Sí, porque no está muerta.* —¿Está vivo el sol? —*Sí, porque hace el día.* —¿Está viva la bujía? —*Sí, porque podemos encenderla.* —¿Está vivo el viento? —*Sí, porque hace frío, porque da frío.* —¿Están vivas las nubes? —*Sí, porque hacen llover*", etc.

Per (11; 7). "—¿Está vivo el trueno? —*Creo que no.* —¿Por qué? —*No son como todas las otras cosas, los seres, los árboles y todas esas cosas.* —¿Está vivo un relámpago? —*No.* —¿Por qué? —*No nos servimos de él* [!]. —¿Qué es un ser? —*Un hombre que vive.* —¿Está vivo el sol? —*Sí.* —¿Por qué? —*Nos alumbra.* —¿Está vivo el fuego? —*Sí, sirve para hacer muchas cosas*", etc.

Ya se ve lo que significa la palabra "vivir" para estos niños: "hacer alguna cosa", y preferentemente "estar en movimiento" (Vel, Tann: una montaña no hace nada, un banco solo "sirve para sentarse", pero también es obrar sin cambiar de sitio: el horno, la bujía, están vivos. Hasta nociones como la animalidad

son definidas en función de la utilidad (Tann). Otras veces la vida es simplemente la fuerza: el veneno, la lluvia están vivos.

Algunos de estos niños dan a la vida la misma extensión que a la conciencia (así Vel y Reyb, que pertenecen también a la primera etapa en lo que se refiere a la conciencia prestada a las cosas). Otros dan a la vida una extensión mucho más grande (Tann, Per: tercera etapa).

A pesar de todas estas divergencias, las respuestas en esta primera etapa tienen un fondo común: la afirmación de la finalidad profunda de la naturaleza y de un *continuum* de fuerzas destinadas a realizar los fines. Esta noción está lejos de ser especial a las respuestas obtenidas gracias a la presente técnica, pero parece ser una de las nociones fundamentales del pensamiento del niño. Esta primera etapa dura, en efecto, hasta los seis-siete años. Ahora bien: es sabido que a esta misma edad las definiciones del niño presentan un carácter del todo comparable al que acabamos de encontrar. Según BINET y otros muchos psicólogos, los niños definen, hacia los seis años "por el uso" y no por el género y la diferencia específica. Así una montaña "es para subir encima" o "es para cercar" [para limitar el horizonte], un país "es para viajar", el sol "es para calentarnos" o "es para alumbrar", etc. (Véase *J. R.*, cap. IV, § 2.) Que este finalismo supone un fabricante que haya construido cada cosa con un objeto determinado, es lo que nos demostrarán los hechos más adelante, y no es asunto que debamos dirimir aquí. Pero, además, este finalismo integral supone que cada cuerpo tenga una actividad, una fuerza, destinadas a permitirle llenar su papel, es decir, que si ciertos obstáculos vinieran a contrarrestar la marcha del sol (el viento, las nubes, la noche, etc.), el sol debe tener todo lo necesario para luchar y para llegar a llenar su misión en el tiempo deseado. La causalidad final supone una causalidad eficiente, bajo la forma de una fuerza inmanente al objeto y que tiende hacia el fin. La noción de "vida", en el niño, llena esta función.

Volvemos a encontrar aquí, bajo una nueva forma, una conclusión ya establecida a propósito del estudio de los "porqué" de los niños (*L. P.*, cap. V). El mismo modo como el niño plantea sus preguntas demuestra que, para él, hay todavía indiferenciación entre la causalidad física y la conexión psicológica e intencional. Hay "precausalidad". Ya se ve cuán cerca de este concepto está la noción de "vida" que destacamos ahora y que caracteriza una fuerza a la vez material e intencionada. Los "por qué" de los niños solicitan, pues, en el fondo una explicación biológica: "¿Por qué el Ródano va tan veloz" es comparable al "Por qué esta

hormiga va tan veloz", bien entendido que cada animal, aun siendo automotor, es, como nos ha dicho Tann, "útil" al hombre.

Una noción como ésta ¿es primitiva o derivada? O, dicho de otro modo: ¿existe ya en niños de tres-cuatro años, es decir, en niños demasiado pequeños para que podamos plantearles nuestras preguntas, no conociendo la palabra "vida"? Así parece. Por lo menos el estudio del lenguaje y del comportamiento del niño de esta edad parecen afirmarlo. En todo caso, todo ocurre como si la palabra "vida" diera, por su aparición, lugar a la sistematización del concepto correspondiente, y que este concepto tuviera desde el primer momento la forma que presenta durante el curso de la etapa que acabamos de estudiar.

§ 2. La segunda etapa: la vida asimilada al movimiento. Del mismo modo que la etapa correspondiente de la serie relativa a la conciencia prestada a las cosas, esta etapa es ante todo una etapa de transición. Sin embargo, hemos podido recoger ejemplos claros en número suficiente para que no pueda considerarse como una ventana simulada para que haya simetría.

Zimm (7; 9, y 8; 1) ha sido estudiado en marzo y en junio del mismo año. En marzo estaba en el intermedio de las dos primeras etapas. En junio ha definido la vida por el movimiento en general.

En marzo: "—¿Sabes lo que es "ser vivo"? —*Es cuando puede hacer alguna cosa* [esta definición parece de la primera etapa, pero, como vamos a ver, Zimm piensa, sobre todo, en el movimiento]. —¿Es un ser vivo un gato? —*Sí.* —¿Y un caracol? —*Sí.* —¿Y una mesa? —*No.* —¿Por qué? —*No se mueve.* —¿Está viva una bicicleta? —*Sí.* —¿Por qué? —*Rueda.* —¿Está viva una nube? —*Sí.* —¿Por qué? —*A veces avanza.* —¿Está viva el agua? —*Sí, se mueve.* —¿Cuando se mueve está viva? —*Sí.* —Una bicibleta cuando no se mueve, ¿está viva? —*Sí, está viva aun cuando no se mueve.* —¿Está viva una lámpara? —*Sí, enciende* [= brilla]. —¿Está viva la luna? —*Sí, a veces va a esconderse detrás de la montaña*".

En junio: "—¿Está viva una piedra? —*Sí.* —¿Por qué? —*Anda.* —¿Cuándo anda? —*Algunas veces, algunos días.* —¿Cómo anda? —*Rodando.* —¿Está viva la mesa? —*No, no se mueve.* —¿Está vivo el Salève? —*No, no se mueve.* —¿Está vivo el Ródano? —*Sí.* —¿Por qué? —*Porque se mueve.* —¿Está vivo el lago? —*Sí, se mueve.* —¿Siempre? —*Sí.* —¿Está viva una bicicleta? —*Sí.* —¿Por qué? —*Porque anda*", etc.

Juil (7; 6). "—¿Está viva una lagartija? —*Sí.* —¿Un clavo? —*No.* —¿Una flor? —*No.* —¿Un árbol? —*No.* —¿Está vivo el sol? —*Sí.* —¿Por qué? —*Porque cuando es preciso* [!] *anda.* —¿Están vivas las nubes? —*Sí, porque andan, luego chocan.* —¿Con qué chocan? —*Hacen tronar cuando llueve.* —¿Está viva la luna? —*Sí, porque anda.* —¿El fuego? —*Sí, porque chisporrotea.* —¿Está vivo el viento? —*Sí, porque cuando hace cierzo es frío; está vivo porque se mueve.* —¿Y un arroyo?

de seis-ocho años, mientras que la tercera etapa se extiende, por término medio, de ocho-nueve a once-doce años. Ahora bien: salvo algunas excepciones, sólo en esta tercera etapa se hace la distinción de los dos movimientos: hasta este momento todo movimiento es propio, y por eso la asimilación de la vida al movimiento no es puramente verbal. Finalmente, la tercera razón es que todo el estudio de la física infantil, estudio que emprenderemos más tarde (véase *C. P.*), confirma la realidad de esta confusión entre lo mecánico y lo biológico.

§ 3. Tercera y cuarta etapas: la vida está asimilada al movimiento propio y luego reservada a los animales y a las plantas. La mejor prueba de la autenticidad de las creencias de la primera y de la segunda etapas son las sistematización y la persistencia de las nociones que vamos ahora a estudiar como características de la tercera. En efecto, la asimilación de la vida al movimiento propio marca el período más importante y más fecundo en aplicaciones del animismo infantil. Ahora bien: antes de llegar a esta sistematización es necesario que el niño haya tanteado mucho tiempo y haya asimilado la vida ya a la actividad en general, ya al movimiento, cualquiera que éste sea.

He aquí algunos casos, entre los niños más reflexivos, de esta etapa:

Sart (12; 6). "—¿Sabes lo que es estar vivo? —*Sí.* —¿Está viva una mosca? —*Sí.* —¿Por qué? —*Porque si no estuviera viva no podría volar.* —¿Está viva una bicicleta? —*No.* —¿Por qué? —*Somos nosotros quienes la hacemos rodar.* —¿Está vivo un caballo? —*Sí.* —¿Por qué? —*Ayuda al hombre.* —¿Están vivas las nubes? —*Sí.* —¿Por qué? —*No, no.* —¿Por qué? —*No están vivas las nubes. Si estuvieran vivas estarían de viaje* [= partirían cuando querrían]. *Es el viento quien las impulsa* [!] —¿Está vivo el viento? —*Sí.* —¿Por qué? —*Está vivo porque es el viento quien empuja las nubes.* —¿Están vivos los arroyos? —*Sí, porque el agua corre a todo lo largo.* —¿Un coche? —*No, el motor lo hace marchar.* —¿Está vivo el motor? —*No, es el hombre que lo hace marchar.* —¿Está vivo el sol? —*Sí, es el sol, el que hace,* [sol], *quien ilumina el día.* —¿Está vivo el lago? —*No, porque el lago está solo y no se mueve nunca* [no se mueve solo]".

Fran (15; 5). "—¿Está viva una lombriz de tierra? —*Sí, puede andar.* —¿Está viva una nube? —*No, es el viento quien la impulsa.* —¿Está viva una bicicleta? —*No, son movidas por nosotros.* —¿Está vivo el viento? —*No, él marcha, pero es otra cosa quien lo empuja* [!]. —¿Está vivo el fuego? —*Sí, se mueve por sí mismo.* —¿Un arroyo? —*Sí, corre solo.* —¿Está vivo el viento? —*Sí.* —Tú me has dicho que no, ¿qué crees? —*Está vivo.* —¿Por qué? —*Se mueve por sí mismo.* —¿Por qué? —*Se*

§ 4. Conclusión: la noción de "vida" en el niño. Admira la notable concordancia de las cuatro etapas que acabamos de analizar con las cuatro correspondientes relativas a la conciencia prestada a las cosas. Aunque sólo los 2/5 de los niños pertenecen a las mismas etapas en las dos series, la evolución de las dos nociones obedece a las mismas leyes y se realiza en la misma dirección. Seguramente, como ya hemos observado, varias ideas adventicias vienen a turbar algunos de nuestros niños; pero si hemos visto a varios niños hacer intervenir la palabra o el hecho de tener sangre, etc., para definir la vida, no hemos visto ninguno (entre los que conocían la palabra, bien entendido) que dejase de hacer intervenir también la actividad y el movimiento. Por esto podemos considerar nuestro esquema como general.

Nos encontramos ahora frente al mismo problema que a propósito de la conciencia prestada a las cosas: ¿hay progresión lineal de una etapa a la otra o existen inversiones de sentido que llevan provisionalmente a ciertos niños a etapas anteriores? Es claro que ocurrirá lo mismo en los dos casos, y que los tres factores de regresión aparente que hemos discernido con motivo de la conciencia prestada a las cosas son también válidos para la evolución de la noción de "vida".

Es más interesante definir las relaciones exactas que enlazan la noción de vida a la de conciencia. En lo que concierne a la extensión de este concepto, hemos encontrado un resultado bastante claro. Los 2/5 de niños estudiados pertenecen a la misma etapa en las dos series paralelas. Otros 2/5 están más avanzados en la noción de vida, es decir, que han atribuido vida a menos objetos de conciencia. Finalmente, solo 1/5 de los niños ha presentado la relación inversa, es decir, han considerado vivos cuerpos a los cuales han negado conciencia. En conclusión: la noción de vida parece tener, para el niño, menos extensión que la noción de conciencia.

Este resultado es particularmente sorprendente en los pequeños. Los niños que son de la primera o de la segunda etapa en lo concerniente a la conciencia pertenecen, en general, a una etapa más avanzada en el orden de la vida. Los mayores, por el contrario, son en general, de la misma etapa en las dos series paralelas.

Para establecer esta estadística hemos tomado las precauciones necesarias, es decir, no hemos interrogado a todos los niños en el mismo orden. Algunos han sido preguntados acerca de la vida antes de serlo sobre la conciencia, otros en orden inverso; algunos

CAPITULO VII

LOS ORIGENES DEL ANIMISMO INFANTIL. NECESIDAD MORAL Y DETERMINISMO FISICO

Tres discusiones preliminares nos son indispensables para poder tratar de los orígenes del animismo infantil. Importa, en primer término, precisar en qué forma se presentan las manifestaciones espontáneas del animismo en el niño. Nos será, pues, necesario agrupar en un primer párrafo algunos datos de observación pura que hemos podido recoger (por oposición a los datos proporcionados por los interrogatorios). A continuación nos será preciso analizar la única creencia a la vez sistemática y enteramente espontánea que nuestros interrogatorios precedentes han puesto en claro: la creencia de los niños según la cual el sol y la luna los siguen. En tercer lugar, habrá que examinar qué especie de necesidad (necesidad moral o determinismo físico) concede el niño a los movimientos regulares, a las leyes de la Naturaleza. El estudio de la obediencia de sol y de la luna nos introducirá, por otra parte, en esta investigación más general indispensable para el análisis de las raíces del animismo. Podremos entonces concluir por un ensayo acerca de los orígenes del animismo infantil.

§ 1. El animismo espontáneo en el niño. Las obras de psicología y de pedagogía abundan en rasgos espontáneos de animismo extraídos de la vida del niño. No los citaremos todos porque sería pesado y, sobre todo, porque estos ejemplos no tienen todos igual valor. El animismo en el juego (la personalización de las muñecas) constituye, en particular, un problema aparte del que no hablaremos aquí.

Comencemos por algunos recuerdos de adultos. Son particularmente importantes los recuerdos de sordomudos porque nos enseñan qué notalidad afectiva puede adquirir el animismo en niños que no han recibido ninguna traza de educación religiosa.

JAMES[1] cita el caso de un sordomudo llegado a profesor (Th. d'Estrella) que ha contado sus propios recuerdos (en tercera persona): "*Nada excitaba su curiosidad como la luna. La tenía miedo, pero en todo tiempo le agradaba observarla. Observó la cara sombreada que presenta la luna llena. Después supuso que era un ser viviente. Entonces intentó probar si estaba viva o no lo estaba. Y emprendió esta investigación por cuatro vías diferentes. Primero movió la cabeza a derecha e izquierda, con los ojos fijos en la luna. Le pareció que seguía los movimientos de su cabeza, subir y bajar, avanzar y retroceder. Pensó también que las luces estaban vivas, porque repitió con ellas experiencias semejantes. En segundo lugar, cuando andaba al aire libre miraba si la luna le seguía. El disco parecía seguirle por todas partes...*" (véase la continuación de este texto en el cap. IV, § 15).

Otro sordomudo estudiado también por JAMES[2] decía del sol y de la luna: "*Tenía por estos astros una especie de reverencia, por su poder de iluminar y de calentar la tierra.*" Más tarde: "*Mi madre me hablaba de un Ser allá arriba, señalándome con el dedo el cielo, con una mirada solemne. Muy deseoso de saber más de él, la agobiaba a preguntas para saber si era el sol, la luna o las estrellas*" [3].

En los recuerdos de niños normales el animismo tiene, como es comprensible, otra tonalidad afectiva. Es frecuente encontrar, por ejemplo, recuerdos de este género:

Una de nosotras recuerda haberse impuesto de niña las obligaciones siguientes: Cuando chocaba por casualidad con una piedra medio hundida en el suelo, la volvía a colocar en su sitio para que no sufriera por haber sido desplazada. Y también: Cuando llevaba a su casa una flor o una piedra, tomaba siempre varias flores o varias piedras, a fin de que cada una no se aburriese y conservase su sociedad habitual.

Otra de nosotras, por el contrario, se obligaba a desplazar de tiempo en tiempo las piedras del camino para que no tuvieran perpetuamente ante ellas el mismo paisaje.

---

[1] W. JAMES: "Thought before language", en *Philos. Rev.*, I (1892), págs. 613-624. Debemos a BOVET la comunicación y la traducción de estas líneas.

[2] *Principles of Psychol.*, I, pág. 266.

[3] Véase también PRATT: *Psychol. of relig. Belief*. En SINTENIS, *Pisteron*, Leipzig, 1800, se encontrará el muy curioso relato de la formación de una creencia animista relativa al sol. Véase su resumen en BOVET: *Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant*, Delachaux et Niestlé, 1925.

Este último recuerdo concuerda enteramente con el de miss Ingelow, relatado por SULLY[4].

Pero dejemos ahí los recuerdos para pasar a los propósitos o preguntas directamente observadas. Ahora bien: ya sabemos que las preguntas de niños denotan muy frecuentemente una actitud animista y que, en general, el espectáculo del movimiento es el que lleva al niño a plantear estas preguntas animistas. Stanley HALL ha confirmado la observación de SULLY, según la cual, para el niño preguntador, la vida era asimilada al movimiento[5]. Ha observado también que los niños, aun los que están en posesión de la idea de Dios, prestan a las cosas una fuerza intensa de organización[6]. STANLEY HALL ha puesto de relieve las preguntas siguientes relativas al viento:

Niño de seis años: "*¿Qué es lo que hace soplar el viento? ¿Lo empuja alguien? ¿Yo pensaba que debe pararse cuando va contra una casa o contra un árbol grande?*" Y por último. "*¿Sabe que hace volver nuestras hojas* [*de papel*]*?*"[7].

Esta última pregunta se encuentra en los niños de la misma edad con motivo de otros objetos en movimiento:

DEL, a los seis años y medio, ve rodar una bola en dirección de la señorita V. por un terreno en pendiente "*—¿Qué es lo que la hace rodar?* —Porque la tierra no está llana, sino en pendiente, es por lo que desciende. *—¿Ella* [la bola] *sabe que usted está allí? (L. P.,* pág. 264).

En la misma edad hemos obtenido discusiones del género de ésta:

LEV (6; 0) mira lo que hace HEI (6; 0). "*—Dos lunas. —No, dos soles. —Los soles no son así, no tienen boca. Los soles son así. —Son redondos. —Son redondos, pero no tienen ojos ni boca. —Sí, señor, y ven. —No es verdad, sólo Dios ve*" *(L. P.,* pág. 36).

RASMUSSEN[8] ha observado en su hija, a los cuatro años, la creencia de que la luna nos sigue, creencia que nosotros hemos ya

---

[4] SULLY: *Etudes sur l'enfance,* trad. MONOD, pág. 44. Véanse también las páginas 135-137, en las que SULLY cita observaciones de niños dando vida al humo y al fuego, al viento y a las máquinas.

[5] *Pedag. Semin.,* 1903, pág. 335.

[6] *Ibid.,* pág. 333.

[7] *Ibid.,* pág. 336.

[8] *Psychol. de l'enfant. L'enfant entre quatre et sept ans,* trad. CORNET, Alcan, 1924, págs. 25-26.

observado muchas veces y que estudiaremos sistemáticamente en el próximo parágrafo:

R. a los cuatro años viendo la luna: "*Es la luna, es redonda... Anda cuando nosotros andamos.*" Luego, cuando una nube oculta la luna: "*Ahora la han matado.*" Se dice a R. que la luna no se mueve y que su movimiento es sólo una apariencia. Pero R., tres días después, dice: "*De tiempo en tiempo, la luna desaparece; quizá haya ido entonces a ver la lluvia en las nubes o ¿quizá tiene frío?*"

Las preguntas de los niños de cinco-seis-siete años se refieren también con mucha frecuencia a la muerte, y, a este propósito, son testimonio de una investigación sobre la definición de la vida. Hemos recordado en el capítulo VI (§ 2) la pregunta de Del *(¿Están muertas estas hojas? —Sí. —¡Pero se mueven con el viento!)* que demuestra la asimilación de la vida al movimiento.

En cuanto a los niños más pequeños, su animismo es mucho más implícito e informulable. No se preguntan ni si las cosas saben lo que hacen, ni qué está vivo y está muerto, porque el animismo no ha sido puesto en duda en ningún punto particular. Se limitan a hablar de las cosas en lenguaje humano, a prestarles voluntad, deseo, actividad consciente. Pero el gran problema, en cada caso, consiste en saber hasta qué punto estas expresiones van acompañadas de creencia o son simplemente verbales. Ahora bien: no es posible interrogar a estos niños. El único medio para adquirir informes es la observación atenta sobre el comportamiento del niño tanto como sobre sus palabras. He aquí, por ejemplo, una niña que encuentra una mañana su muñeca con los ojos hundidos (caídos en el interior de la cabeza): desesperación, lloros; se promete a la pequeña que se llevará la muñeca a casa del comerciante para recomponerla. Y, sin embargo, durante tres días la pequeña pregunta a cada instante, con las más claras señales de inquietud, si la muñeca estaba mala y si sufriría cuando la recompusieran.

Pero en la mayor parte de los casos la conducta informa con menor claridad. El mejor procedimiento, cuando una expresión verbal parece animista, consiste entonces en ver, por la comparación con expresiones diversas del mismo niño, cuál es el empleo exacto que el niño hace de esta expresión. He aquí un ejemplo del método, aplicado al empleo de la interrogación "quién" y "qué". Es, en efecto, un rasgo sorprendente del lenguaje de los niños de dos-tres años el empleo de "quién" para designar las cosas como si fueran personas: "¿quién es aquel tren?" ¿Hay en esto animismo o simplemente economía verbal?

NEL (2; 9) conoce la expresión "qué es" como lo prueban las preguntas siguiente: "*¿qué es aquello?*" [un cubo de basura], "*¿qué hay allí, cajas, no es así?*" [cajas de cartón], "*¿qué haces allí?*", "*¿qué es esto?*" [un cochecito olvidado en un rincón y volcado]. La misma pregunta refiriéndose a trozos de plato, una piedra, un peral, un prado, una fuente seca, un tronco de árbol, musgo, muros, un dibujo. Las cosas designadas por el "qué es" son únicamente objetos inmóviles. Ahora bien: Nel aplica el quién: 1.º A las personas: "*¿quién toca la música allí?*", "*¿quién ha prestado* [este lapicero]?" 2.º A los animales: vacas, perros, etc. La pregunta "*¿quién grita?*" ha sido observada a propósito de gallinas, mirlos, estorninos, cuervos, mochuelos, etc., que Nel tenía ante los ojos o que no veía. Ante un saltamontes Nel dice: "*¿Saltamontes? ¿No es eso? ¿Quién es?*" [¿es un saltamontes?]. 3.º A los trenes: "*¿Quién es?*" [ruido de tren]. "*¿Quién es aquel tren?*" [Nel quiere decir sin duda "¿es eso un tren?", pero el "quién" no está menos claro]. 4.º A los barcos: "*¿Quién es?*" [una barca grande que Nel ve en el lago y que no tiene la forma de los buques de vapor que ve habitualmente]. 5.º A los ruidos mecánicos: "*¿Quién grita?*" [un automóvil], "*¿Quién estalla?*" [un fusil], "*¿Quién hace pum?*" [id.]. En este quinto caso, Nel quizá quiere preguntar quién es el tirador o quién es el conductor del automóvil, etc. Pero es poco probable que esta explicación valga para todos los casos de este género. 6.º Al agua: "*¿Quién ha manchado allí? ¿Es la lluvia* [quien ha manchado] *la chimenea?*" 7.º A las piedras redondas y lisas: "*¿Quién es esto?* [una piedra sobre la cual acaba de escupir], *¡quién es esto, acabo de escupir contra!*"

Parece, pues, que Nel atribuye el "quién" a todos los objetos en movimiento y que de esta manera llega a animar estos objetos. Nosotros hemos observado "quién" aplicados a los ríos (al Ródano, al lago) hasta los siete años. Seguramente este empleo del "quien" no prueba nada por sí solo. Pero, y es lo que nos falta recordar, los mismos cuerpos en movimiento dan lugar, en el niño de corta edad, a innumerables expresiones animistas, cuya acumulación parece indicar una orientación de espíritu y no solamente un hablar metafórico:

CLI (3; 9). "*El automóvil hace dodo* [9] [en un garaje]. *No sale a causa de la lluvia.*"

BAD (3; 0). "*Las campanas están despiertas, ¿no?*"

NEL (2; 9) viendo un castaño perforado. "*¿No ha llorado el agujero* [cuando lo han hecho]?" Al hablar de una piedra. "*¡No tocar mi jardín...! Lloraría mi jardín.*"

Nel lanza una piedra en la dirección de un prado en pendiente. La piedra desciende por el talud. "*¡Mira la piedra. Tiene miedo a la hierba la piedra.*"

---

[9] *Faire dodo:* ir a la cama. *(N. del T.)*

Nel se ha arañado en la pared. Ella mira su mano. "*¿Quién ha frotado esto?... Tengo mal ahí. Es el muro quien me ha golpeado.*"

DAR (1; 8 a 2; 5) acerca su pequeño automóvil a la ventana y dice: "*Auto ver nieve.*" Una tarde cae al suelo un cuadro (que representa personajes que él conoce). Dar se pone de pie en su cama y exclama llorando: "*¡Mamás* [las señoras] *por el suelo, mal!*" Dar contempla las nubes grises. Le dicen que va a llover. "*—¡Eh, ahí está el viento! Pícaro de viento, hacer panpan al viento* [azotar el viento]. —¿Crees que esto le hace daño al viento? *—Sí.*" Algunos días después. "*—Pícaro de viento. No, no malo. Es la lluvia la mala. El viento amable.* —¿Por qué es mala la lluvia? *—Porque mamá empuja cochecito y cochecito todo mojado.*" Dar no puede dormir. A petición suya se deja la luz. "*Es agradable la luz.*" Una mañana de invierno, en el momento en que el sol entra en la habitación. "*¡Oh, es encantador! Llega el sol para calentar el radiador.*"

En estas últimas expresiones se ve la tendencia del niño, ya observada por SULLY, a considerar los obejtos de la naturaleza como niños grandes, buenos o malos, según su actividad.

Cada uno de estos casos es evidentemente discutible. Pero la constancia de este estilo prueba, por lo menos, cómo los pequeños cuidan poco de diferenciar las cosas de los seres vivos. Toda cosa en movimiento es descrita en términos de conciencia. Todo acontecimiento es descrito en términos de acción intencionada. "El muro que me ha golpeado" es, desde este punto de vista, significativo de la tendencia del niño a concebir toda resistencia como volitiva. Nosotros reconocemos, no obstante, cuán difícil es el análisis directo de estas expresiones. Sólo que, y éste es el argumento que nos parece más sólido, estas expresiones deben emanar de un animismo latente, puesto que hacia los cinco-siete años es cuando los niños empiezan a preguntar acerca de la vida y de la conciencia de las cosas y antes estas interrogaciones no turbaban en nada el pensamiento infantil, como si su solución fuera natural sin que el problema se plantease.

En conclusión, hallamos dos períodos en el animismo espontáneo de los niños. El primero, que se extiende hasta los cuatro-cinco años, se caracteriza por un animismo integral e implícito: toda cosa puede ser momentáneamente asiento de una intención o de una actividad consciente, a riesgo de las resistencias o de los choques que golpean el espíritu del niño (una piedra que se niega a dejarse tirar sobre un talud, un muro que hace daño, etc.). Pero este animismo no plantea problemas al niño. Es natural. Al contrario, desde los cuatro-seis años las preguntas se plantean a su sujeto y señalan por eso que este animismo implícito está en parte en vías de desaparición y, por consecuencia, en parte en vías de sistematización intelectual. En este momento se hace posible pre-

los tejados. Esta etapa se extiende, por término medio, hasta los ocho años, pero se encuentran todavía representantes hasta los doce años. Durante una segunda, el niño admite a la vez que el sol nos sigue y que no nos sigue. Hay ahí una contradicción que el niño sufre y que trata de vencer como puede: el sol está inmóvil, pero sus rayos nos siguen, o el sol permanece fijo, pero girando de modo que nos mira siempre, etc. La edad media de los niños de esta etapa es de ocho-diez años. En fin, desde los diez-once años, como valor medio, el niño sabe que el sol y la luna parece solamente que nos siguen, pero que es una ilusión debida al alejamiento de estos astros. Desde el punto de vista del animismo, único que aquí nos interesa, las dos primeras etapas son animistas, y la tercera señala, en general, la desaparición del animismo relativo a los astros. Durante la primera etapa, el niño atribuye, francamente y sin reticencia, la conciencia y la voluntad al sol y a la luna.

He aquí ejemplos de la primera etapa:

JAC (6; 0). "—¿Se mueve el sol? [estas palabras indican el principio del interrogatorio; antes no hemos preguntado nada a Jac, más que su nombre y su edad]. *—Sí, cuando andamos, nos sigue. Cuando damos la vuelta él la da también. ¿No lo sigue nunca a usted?* —¿Por qué se mueve? *—Porque cuando andamos, anda.* —¿Por qué anda? *—Para oír lo que decimos.* —¿Está vivo? *—¡Oh, seguro! En caso contrario, no podría seguirnos, no podría brillar.*" Un momento después: "—¿Se mueve la luna? *—También, cuando andamos, mucho más que el sol, porque cuando corremos ella corre, y el sol, cuando corremos, anda. Porque la luna es más fuerte que el sol va más de prisa. El sol no puede cogerla nunca* [en efecto, la ilusión es mucho más clara con la luna que con el sol]. —¿Y cuando no andamos? *—La luna se para. Pero cuando yo me paro, otro corre.* —¿Qué pasa si tú corres en un sentido y uno de tus camaradas corre en sentido contrario? *—Va con el otro.*" Al final del interrogatorio, el cual se ha continuado acerca de la causa de los movimientos en general, preguntamos: "—¿Cómo se mueve hoy el sol? *—No se mueve porque no andamos. ¡Ah, sí, debe moverse porque se oye un carro!*"

BOV (6; 5). "—¿Qué hace el sol cuando tú te paseas? *—Viene conmigo.* —¿Y si penetras en tu casa? *—Va con otra persona.* —¿En el mismo sentido que iba antes? *—O bien en el otro sentido.* —¿Puede ir en todos sentidos? *—Sí.* —¿Puede ir donde quiere? *—Sí.* —¿Y cuando dos personas van en sentido contrario? *—Hay muchos soles.* —¿Los has visto? *—Sí, y más que hay, cuanto más me paseo más soles veo.*" Un momento después: "—¿Se mueve la luna? *—Sí, cuando quiero ir al borde del lago por la noche, cuando estoy fuera, la luna viene conmigo por la noche. Si quiero tomar el barco, la luna viene también conmigo, como el sol viene también cuando todavía no se ha ocultado.*"

CAM (6; 0) dice del sol: "*Viene con nosotros porque nos mira.* —¿Por

mismo no teórico (destinado a explicar los fenómenos), pero afectivo. Los astros se interesan por nosotros.

"*A veces nos mira* —Dice FRAN (9; 0), al hablar del sol—, *nos mira que somos bonitos, a veces.* —¿Tú te crees bonito? —*Sí, el domingo, cuando estoy vestido de hombre.*" "*Ella mira y después nos vigila*" —dice GA (8; 6) de la luna—. *Cuando ando, anda; cuando me paro, ella se para. Hace como los loros.* —¿Por qué? —*Ella quiere hacer lo que hacen.* —¿Por qué? —*Porque es curiosa*". (PUR, 8; 8.) El sol camina "*para oír lo que dice*". (JAC, 6; 0.) "*Mira si somos buenos*", y la luna "*mira si* [los señores] *trabajan bien*" (CAM, 6; 0), etc.

Desde luego, estas creencias son de un gran interés desde el punto de vista de las relaciones entre la magia y el animismo. Recordemos, en efecto, que ciertos niños (cap. IV, § 2) creen que son ellos mismos causa del movimiento de los astros: "*Soy yo* (quien los hace avanzar) *cuando yo ando*", —dice Nain a los 4; 0—. "*Somos nosotros*" —dice Giamb a los 7; 0—. Los niños que acabamos de ver tienen, por el contrario, la impresión de ser seguidos por seres espontáneos que podrían también ir por *otra* parte si quisieran. Según que la acentuación causal está colocada sobre el yo o sobre el móvil, hay, pues, magia o animismo. ¿Cómo concebir esta relación? Es evidente que en un caso tal hay mutua dependencia completa entre la magia y el animismo. El punto de partida es un sentimiento de participación debido al egocentrismo, es decir, a la confusión del yo y del mundo: el niño, viendo los astros encima de él o a su lado, piensa inmediatamente, gracias a estos preenlaces afectivos que produce el egocentrismo infantil, que entre el movimiento de los astros y el suyo propio hay participación dinámica o comunidad de intenciones. En la medida en que el niño no reflexiona en esta comunidad de intenciones y no se pregunta si los astros son capaces de resistir a la obligación de seguirnos, en esa medida existe la actitud mágica: el niño tiene la impresión de que es él mismo quien hace avanzar a los astros. Por el contrario, en la medida en que el niño se sorprende de la obediencia de los astros y les presta el poder de resistir, en esa misma medida los anima y les atribuye voluntad y deseo de seguirle. En resumen: entre la magia y el animismo sólo hay una diferencia de egocentrismo. El egocentrismo absoluto arrastra la magia; el sentimiento de la existencia propia de los otros seres debilita las participaciones primitivas y acentúa en la misma proporción la intencionalidad particular de estos seres.

Finalmente, las creencias que hemos analizado en este parágrafo son de gran importancia para la comprensión de la dinámica

infantil; por eso las volveremos a encontrar a propósito de la explicación de los movimientos naturales. En efecto, los niños de siete-ocho años admiten, en general, que los astros avanzan gracias al aire, al viento, a las nubes, etc. Parece haber en estas afirmaciones una explicación mecánica. Pero, al propio tiempo, los astros nos siguen. Se une, pues, a las fuerzas mecánicas un factor mágico animista que señala la verdadera significación de esta mecánica infantil: decir que los astros nos siguen gracias al viento, etc., es decir, en efecto, que el viento, las nubes, etc., son cómplices, que se ocupan igualmente de nosotros, que todo gravita alrededor del hombre.

Henos, pues, llevados al estudio del tipo de necesidad que el niño otorga a las leyes naturales. Examinemos este extremo y podremos abordar en seguida de frente el problema de los orígenes del animismo infantil.

§ 3. Determinismo físico y necesidad moral. Como hemos visto en el cap. V, los servicios que el niño puede pedir a una concepción animista de la naturaleza son dos: explicar lo fortuito y explicar la regularidad de las cosas. Ahora bien: explicar lo fortuito es suprimirlo, es querer someterlo todo a reglas. Pero ¿qué son estas reglas? Como ha demostrado Sully y como hemos tenido ocasión de comprobarlo (*L. P.*, cap. V), son reglas morales y sociales más que leyes físicas. Es el *decus est*. Tal es el nervio del animismo infantil: los seres naturales conscientes en la medida en que tienen una función que cumplir en la economía de las cosas.

Este rasgo nos explica a la vez el papel y los límites del animismo infantil. Hemos comprobado mil veces que el niño no es tan antropomorfo como se cree. Y es que sólo presta a las cosas la conciencia estrictamente necesaria para el cumplimiento de sus funciones respectivas. Por esto el niño de siete años se negará a admitir que el sol nos ve en una habitación, o que sabe nuestro nombre, pero admitirá que el sol puede señalar nuestra marcha, porque debe acompañarnos "para calentarnos", etc. El agua de los ríos no ve las orillas; es inaccesible al placer y al dolor; pero sabe que avanza y sabe cuándo conviene tomar aliento para franquear un obstáculo. Porque el río avanza "para darnos agua", etc.

VERN (6; 0) es un niño al que nunca habíamos interrogado sobre el animismo y que veíamos por vez primera. Le preguntamos por qué un barco flota sobre el agua, cuando una piedrecita, que pesa menos, se

hunde inmediatamente. Vern reflexiona y contesta: "*El barco es más inteligente que la piedra.* —¿Qué es ser 'inteligente'? —*No hacer lo que no se debe hacer.*" Véase la confusión de lo moral con lo físico. "—¿Es inteligente la mesa? —*Está cortada* [= es madera aserrada], *no puede hablar, no puede decir nada.* —Y el sol, ¿es inteligente? —*Sí, porque quiere hacer calor.* —¿Y la casa? —*No, porque es de piedra. Las piedras están cerradas* [no hablan, ni ven, son materiales]. —¿Son inteligentes las nubes? —*No, porque quieren pegar al sol* [=hacen lo contrario del sol]. —¿Es inteligente la luna? —*Sí, porque alumbra durante la noche. Ilumina las calles, y creo que también a los cazadores en los bosques.* —¿Es inteligente el agua de los arroyos? —*Es también un poco graciosa.*"

El interés de estas respuestas es evidente. Al analizar esta clasificación, se piensa invenciblemente en lo que Aristóteles llamaba "naturaleza" y en lo que llamaba "violencia". Para Vern, el calor del sol es "natural", en el sentido de que el sol está dirigido por una fuerza interna hacia un fin útil a la vida, mientras que la actividad de las nubes es "violenta" en cuanto contrarresta al sol. Mucho más si nos permitiéramos forzar este paralelo impertinente, habría que observar que, para Vern, la actividad natural es "inteligente", es decir, forzada no por la "necesidad" física [siendo la "necesidad" un obstáculo a la actividad de la "naturaleza"], sino por la obligación moral: no hacer "lo que no se debe hacer".

El primer interrogatorio que surge nos pone, pues, en presencia del problema que se plantea fatalmente a propósito del animismo infantil: ¿Qué es la "naturaleza" para el niño? ¿Un conjunto de leyes físicas? ¿Una sociedad bien reglamentada? ¿Un compromiso entre estos dos estados? Es lo que es necesario examinar. Nosotros formulamos la hipótesis, conocidos los hechos acumulados en los anteriores capítulos, de que el niño presta a las cosas una conciencia destinada a explicar ante todo su jerarquía y su obediencia. El niño presta a las cosas una moral más que una psicología.

¿Cómo comprobar esta hipótesis? Todo el estudio de la dinámica y de la física infantiles, estudio que expondremos en otra parte, nos conducirá a su adopción. Pero, entre tanto, podemos preguntar simplemente a los niños si los cosas hacen lo que quieren y, si no, por qué.

Ahora bien: hemos logrado, por este procedimiento, un resultado muy claro. Los niños, hasta los siete-ocho años, han rechazado la idea de que las cosas puedan hacer lo que ellas quieren, y esto no porque carezcan de voluntad, sino porque su voluntad está obligada por una ley moral cuyo principio consiste en hacerlo

"—¿Sabe que está detrás de la montaña? —*Sí.* —¿Ha querido él o lo han forzado? —*Ha querido él.* —¿Por qué? —*Para que esto haga buen tiempo.*"

RAT (8; 10). "—¿Pueden las nubes ir más de prisa si quieren? —*Sí.* —¿Por qué? —*Porque andan solas.* —¿Pueden irse cuando quieren? —*Sí.* —¿Podrían hoy [día de lluvia]? —*Sí.* —¿Por qué no lo hacen? —*Porque no lo hacen.* —¿Por qué? —*Porque llueve.* —¿Han querido ellas la lluvia? —*No.* —¿Quién lo ha querido? —*El Buen Dios.* —¿Puede el sol dejar de alumbrar si quiere? —*Sí.* —¿Podría venir a media noche si quisiera? —*No quiere. Es de noche. Va a acostarse.* —¿Podría hacerlo si quisiese? —*Sí.* —¿Lo ha hecho ya? —*No.* —¿Por qué? —*Le gusta más ir a acostarse.* —¿Lo crees así? —*Sí.* —¿Por qué no viene a medianoche? —*No puede.* —¿Por qué? —*Si no viene, no ilumina. Si viene, ilumina.* —Entonces, ¿por qué no viene a iluminar por la noche? —*La luna alumbra un poco.* —¿No puede venir él también? —*No quiere venir.* —¿Podría venir? —*Sí.* —¿Por qué no lo hace? —*La gente creería que es por la mañana.* —¿Por qué no hace esto? —*El no quiere hacer esto.*" La luna obedece a razones análogas: "—¿Podría la luna pararse en medio de la noche, si quisiera? —*No, porque es para iluminar un poco más.*

ROSS (9; 9). "—¿Hace el sol lo que quiere? —*Sí.* —¿Puede ir más de prisa si quiere? —*Sí.* —¿Puede detenerse? —*No.* —¿Por qué? —*Porque debe brillar un poco más tiempo.* —¿Por qué? —*Para calentarnos.*"

IMH (6; 0) "—¿Hacen las nubes lo que quieren? —*No, porque nos señalan nada más que el camino*" [= no hacen más que señalarnos el camino]. Hallamos aquí, atribuidas a las nubes, la necesidad de seguirnos que otros atribuyen a los astros solamente. Esta respuesta es tanto más significativa cuanto que Imh sabe conceder parte de determinismo, por ejemplo, a los arroyos: "—¿Puede hacer el agua de los arroyos lo que quiere? —*No; puede correr más de prisa, pero cuando hay pendiente.*"

JUILL (7; 6). "—¿Puede el sol hacer lo que quiere? —*Sí.* —¿Puede irse durante el día? —*No.* —¿Por qué? —*Porque ya es de día.* —¿Entonces? —*No puede.* —¿Puede irse a mediodía? —*No.* —¿Por qué? —*Porque ya es de día.* —¿Quién hace el día? —*El Buen Dios.* —Podría hacer el día sin el sol? —*Sí.* —¿El sol ha de estar allá arriba cuando es de día? —*Sí, sin él llueve.*"

SCHI (6; 0). "—¿Podría el sol irse a mediodía si quisiera? —*No.* —¿Por qué? —*Porque debe alumbrar durante toda la jornada.*"

KENT (9; 3). El sol no hace lo que quiere, "*porque debe ir siempre a hacer el día donde va todos los días*". La ley de su trayectoria es, pues, de orden moral. Lo mismo para las nubes y el viento: "*Debe ir siempre al mismo sitio*". Las estrellas: "*Debe ir por las noches donde ella estaba la otra noche*". Los arroyos: "*Debe siempre ir donde está el camino delante de él.*"

He aquí ahora dos excepciones, empezando por un niño que atribuye a los cuerpos libertad por la sencilla razón de que están "solos", es decir, sin que nadie los mande ni vigile de cerca.

HAD (6; 0). "—¿Puede el sol hacer lo que quiere? —*Sí, porque está solo con la luna.* —¿Las nubes? —*Sí, porque está sola con las otras nubes*", etc. El sentido de estas palabras nos lo da suficientemente claro la reacción siguiente: "—¿Puedes tú hacer lo que quieres? —*Sí, porque mi mamá, a veces, me lo permite.*"

Como se ve, la excepción sólo es aparente. Otras veces el niño atribuye libertad a todas las cosas, pero al propio tiempo, "buena voluntad", lo que no constituye sino una excepción aparente con relación a lo que precede:

MONT (7; 0). "—¿Puede el sol hacer lo que quiere? —*Sí.* —¿Puede dejar de iluminar? —*Sí.* —¿Por qué no lo hace? —*Quiere hacer el buen tiempo.* —¿Hacen los arroyos lo que quieren? —*Sí.* —¿Pueden ir más de prisa si quieren? —*Sí.* —¿Puede el Ródano dejar de correr? —*Sí.* —¿Por qué no lo hace? —*Quiere que haya agua*", etc.

Notemos, finalmente, que la voluntad es la forma más resistente de los poderes animistas prestados por el niño a las cosas. Encontramos, en efecto, niños de diez-doce años que no conceden ya ni conciencia ni vida a la Naturaleza, pero sí voluntad y esfuerzo:

KUF (10; 1). "—¿Están vivos los arroyos? —*No.* —¿Saben que avanzan? —*No.* —¿Pueden tener deseos? —*No.* —¿Pueden querer ir más de prisa? —*Sí.* —¿Lo mismo el sol? —¿Le gustaría al sol ir más de prisa alguna vez? —*Sí.* —¿Siente que le gustaría ir más de prisa? —*No.*" Ahora bien; para Kuf, el sol puede efectivamente ir más de prisa o más lentamente, según él quiera.

A primera vista se ve la importancia de estos hechos para la evolución de la noción de "fuerza". Observemos esta continuidad entre la fuerza y el animismo, a través de este concepto de una "voluntad sin conciencia". Volveremos sobre este punto.

Por el momento terminemos diciendo que el niño es llevado a explicar las regularidades de la Naturaleza por reglas morales mucho más que por leyes naturales. Estos cuerpos están dotados de voluntad. Podrían usarla a su albedrío y nada les es imposible. Pero, de una parte, se ocupan de nosotros, y su voluntad es, ante todo, una buena voluntad, es decir, una voluntad dirigida hacia el bien de los hombres. De otra parte, hay reglas. Los cuerpos naturales no son soberanos: "ella no manda", dice Zim hablando de la luna. Es cierto que, desde los siete-ocho años, ciertos movimientos, como los de los arroyos o los de las nubes, se explican cada vez más gracias a un determinismo físico. Pero hasta los once-doce años hay un gran número de cuerpos, sobre

do, volviendo a ser por un momento un ser instintivo, se encoleriza contra una mesa con la que tropieza". Y FREUD[11] explica el animismo por una "proyección", de la que dice: "La proyección al exterior de percepciones interiores es un mecanismo primitivo al cual están sometidas igualmente nuestras percepciones sensoriales, por ejemplo, y que juega, por consecuencia, un papel capital en nuestra representación del mundo exterior." Esta "tendencia inexplicada", de que habla RIBOT, o este "mecanismo primitivo", que admite FREUD, ¿son inexplicables? ¿O será que el problema es insoluble porque está mal planteado, y está mal planteado porque sólo ciertos postulados implícitos concernientes a los límites entre el yo y el mundo exterior harían necesaria una "proyección" de los contenidos internos?

En efecto, para cierta psicología la conciencia del yo sería debida ante todo a la sensación directa de algo interno: para MAINE DE BIRAN es el sentimiento del esfuerzo; para RIBOT, la suma de las sensaciones cenestésicas, etc. De este modo la conciencia del yo se desenvolvería independientemente del conocimiento del mundo exterior. Y desde este momento, para explicar que el pensamiento presta a las cosas vida, intenciones, fuerzas, es obligado hablar de "proyección". Planteada la cuestión en estos términos se hace seguramente insoluble. ¿Por qué habrá proyección en lugar de visión de las cosas como ellas son? Y si somos víctimas de una analogía engañosa entre las cosas y el yo, ¿por qué la analogía es duradera hasta el punto de que ni la experiencia ni el tiempo puedan sacar del error al espíritu así orientado?

Situémonos, por el contrario, en las hipótesis a que hemos llegado al estudiar las relaciones del yo y del mundo exterior. Hallamos en el punto de partida de la vida del pensamiento una conciencia protoplásmica que no disocia el yo y las cosas. En la formación de esta conciencia vienen a combinarse dos clases de factores. Existen, primero, los factores biológicos o individuales, que regulan las relaciones del organismo y su medio. Según toda evidencia, es imposible distinguir la parte del organismo y la parte del medio en una reacción biológica. La adaptación inteligente y la adaptación motriz de que deriva no se exceptúan de esta ley. Lo real es un complejo de cambios, de corrientes complementarias, unos determinados por la asimilación de las cosas al organismo, otros determinados por la adaptación del organismo a los elementos del medio. La parte sólida de *Materia y memoria* es aquella en que BERGSON muestra la per-

[11] *Totem et tabou,* trad. JANKÉLÉVITCH, pág. 93.

cepción situada en su objeto tanto como en el cerebro, porque una continuidad perfecta enlaza las conmociones del cerebro a los movimientos del objeto. No hay, pues, en el punto de partida, ni "yo" ni mundo exterior, sino *continuum.* Los factores sociales concurren al mismo resultado desde sus primeras actividades; el bebé se educa en una atmósfera social, porque sus padres, y especialmente su madre, intervienen en todos sus actos (nutrición, succión, prehensión de los objetos, lenguaje) y en todas sus afecciones. Desde esta época, cada acción va inserta a un contexto tal que la conciencia del yo no acompaña de modo innato las primeras conductas, sino que se dibuja poco a poco y en función de las resistencias de la conducta de los demás. Los factores sociales y los factores biológicos concurren, pues, a crear en el origen de la vida del pensamiento una indiferenciación entre el mundo y el yo, y de ahí los sentimientos de participación y la mentalidad mágica que son su consecuencia.

Si tal es el punto de partida de la conciencia infantil, comprenderemos mejor los orígenes del animismo. Cuatro grupos de causas vienen a converger en la génesis del animismo. De ellas dos son de orden individual y las otras dos de orden social.

Los factores del orden individual son los siguientes: de una parte, la *indisociación* de los contenidos de la conciencia primitiva: estando las nociones de acción y de intención, etc., necesariamente ligadas antes de que la disociación progresiva de las nociones lleve al niño a distinguir acciones intencionadas y las no intencionadas, el mundo es concebido por la conciencia primitiva como un continuo a la vez físico y psíquico. De otra parte, la *introyección,* gracias a la cual el niño presta a las cosas determinados sentimiento recíprocos de los que él experimenta con respecto a ellas.

Antes de pasar al análisis de estos dos factores, recordemos una distinción entre dos tipos de actitudes animistas que hemos encontrado en nuestros niños. Llamaremos *animismo difuso* a la tendencia general de los niños a confundir lo vivo y lo inerte, es decir, la actitud que hemos descrito en el parágrafo precedente (§ 4). Llamaremos *animismo sistemático* el conjunto de creencias animistas explícitas de que da prueba el niño, y entre las cuales la más clara es la creencia de que los otros los siguen (§ 2). Vamos a ver que, en sus grandes líneas, el factor de indisociación explica más bien el animismo difuso en el niño, mientras que el factor de introyección explica más bien el animismo sistemático. Pero numerosas interferencias complican este esquema demasiado sencillo.

llevado es un espíritu a la introspección, más víctima es de conocerse perfectamente. He aquí los hechos:

Hay en las frases absurdas que BALLARD ha propuesto como *tests*[12] una proposición redactada como sigue: "Yo no soy orgulloso, porque no pienso ser la mitad inteligente de lo que lo soy en realidad". Hemos sometido esta frase a niños bien dotados de once a trece años. La respuesta es siempre la misma, cuando los niños comprenden el enunciado: lo absurdo es que usted se crea menos inteligente de lo que es. "Si usted es inteligente —contesta el niño—, usted sabe que lo es; si usted cree que sólo es la mitad inteligente de lo que es en realidad, es que usted no es más que la mitad inteligente", etc. "Usted sabe lo que usted es, usted se conoce necesariamente a sí mismo", etc. En una palabra, el nervio de estas respuestas es que es imposible tener ilusiones sobre sí mismo.

No hay ahí más que un indicio, pero significativo. Nosotros sabemos que nos hacemos ilusiones sobre nosotros mismos, y que el conocimiento de sí es el más difícil de los conocimientos. El espíritu inculto, como el niño, no sabe nada. Cree conocerse y lo cree precisamente en la medida en que se ignora. Ahora bien: si ocurre esto a los once-doce años, calcúlese lo que debe ser la conciencia de sí mismo en los primeros años: el niño debe creerse consciente de todo lo que le ocurre, e. inversamente, debe ser extraño a toda noción de una actividad inconsciente o involuntaria cualquiera que sea. Sólo por una serie de experiencias de orden social e interindividual, que descubren que todo lo que hacen los demás no es inteligente ni aun intencional y que uno mismo puede ser víctima de extrañas ilusiones por cuenta propia, llega a concebir el espíritu las ideas contra natura de movimientos inconscientes o de estados que se ignoran a sí mismos. No pretendemos, naturalmente, que la desaparición de animismo vaya ligada a la noción de un inconsciente psicológico. Pensamos solamente que la disociación de las nociones primitivas medio psíquicas medio físicas, es decir, la despersonalización de lo real, está ligada a los progresos de la conciencia de sí mismo. Tanto cuanto el niño ignora la introspección cree conocerse enteramente, y cree que todo ser es consciente de sí mismo. Inversamente, en la medida en que el niño se descubre, establece toda una gradación en la escala de las actividades, de la acción querida y reflexiva y a la acción involuntaria e inconsciente.

En resumen, el animismo, o por lo menos el animismo difuso, resulta de la indisociación de las nociones primitivas, y únicamente los progresos del conocimiento de sí mismo (conocimiento

[12] Véase *Brit. Journ. of Psychol.*, octubre 1921.

resultante de la vida social y de la comparación con los demás) pueden llevar estas nociones a disociarse. Pero explicar así el animismo es, parece ser, reemplazar la noción de "proyección" que, por lo menos, ofrece una apariencia de explicación, por la sencilla comprobación de los hechos. Si se aísla la psicología de la biología y se la coloca en un mundo completamente independiente del espíritu que allí se adapta, es evidentemente así. Pero si se busca la raíz biológica de las operaciones mentales y se parte de las relaciones del organismo con su medio ambiente para situar el pensamiento en su verdadero lugar, se nota que la noción oscura de "proyección", es decir, de una transposición sobre el mundo exterior de los contenidos internos de la conciencia, viene de un empleo ilegítimo y ontológico de las nociones de "interior" y "exterior". La realidad biológica es la asimilación del medio por el organismo y la transformación del organismo en función del medio: es la continuidad de los cambios. Estos cambios suponen, claro está, un polo interno y un polo externo, pero cada uno de estos términos está en relación de equilibrio constante y de mutua dependencia con el otro. Tal es lo real, sobre lo cual la inteligencia va poco a poco recortando un yo, un mundo exterior. Decir que en el punto de partida el yo se confunde con el mundo es, pues, reemplazar una "proyección" inexplicable del yo en las cosas, por la noción de asimilación del mundo exterior por el yo, asimilación que está, sin duda, en continuidad con la asimilación biológica misma. La continuidad de nuestra exposición y en particular la investigación de los orígenes de la idea de fuerza (véase *C. P.*) tratará de desenvolver el contenido de esta noción de tal suerte que es inútil insistir más aquí.

Pero la indisociación de las nociones no es casi suficiente para explicar el animismo difuso. Ciertas creencias sistemáticas, como la creencia según la cual las nubes o los astros nos siguen, se ocupan de nosotros, etc., parecen indicar la intervención de otros factores. Por esto es conveniente hacer un llamamiento a la *introyección,* es decir, a la tendencia a situar en otro o en las cosas la reciprocidad de los sentimientos que se experimenta frente a frente de ellos.

El esquema de la "introyección" es bien claro: todo lo que resiste u obedece al yo está concebido como teniendo una actividad idéntica a la del yo que manda o trata de vencer la resistencia. Así la conciencia del esfuerzo supone la atribución de la fuerza al objeto resistente; la conciencia del deseo supone la atribución de la intencionalidad al obstáculo; la del dolor, la atribución de la maldad al objeto que es origen de dolor, etc.

niño no puede ser considerada como perversa más que cuando toda actividad se concibe como intencional, etc.

La mutua dependencia de la introyección y de la indisociación está confirmada de la manera más clara por las siguientes circunstancias. La indisociación primitiva de las nociones proviene, como hemos visto, del realismo infantil, es decir, de la ausencia de la conciencia de sí mismo o de la incapacidad de discernir la actividad del sujeto inteligente. La introyección, por otra parte, está ligada al egocentrismo de que proviene y que anima a su vez. Pero es precisamente al egocentrismo a quien se debe el realismo: el hecho de no discernir, en la representación de las cosas, el papel de la perspectiva propia, es quien hace el espíritu realista e incapaz de disociar lo subjetivo de lo objetivo.

Existe, pues, un círculo en el que se encuentra encerrada la conciencia primitiva: para disociar las nociones confusas, que mezclan lo objetivo y lo subjetivo, sería necesario que el pensamiento tuviese conciencia de sí mismo y se distinguiese de las cosas, pero para distinguirse de las cosas sería preciso que el pensamiento no introyectase en ellas caracteres ilusorios, debidos a la perspectiva egocéntrica. Además, inversamente, en la medida en que, gracias al cambio y a la discusión entre individuos, el yo toma conciencia de él y se separa de su egocentrismo, renuncia a introyectar sentimientos en las cosas y llega a ser capaz, disociando las nociones confusas primitivas, de librarse del animismo aun bajo su forma difusa.

Pasemos ahora a los factores de orden social que favorecen la persistencia del animismo infantil. Distinguiremos igualmente aquí dos grupos complementarios: de una parte, los sentimientos de participación que el niño debe experimentar frente a frente de su ambiente social; de otra, la necesidad moral a que el niño está sometido por la educación.

El primero de estos factores es capital. Como hemos visto a propósito de la magia, el niño, cuya total actividad va unida desde la cuna a una actividad complementaria de sus padres, debe vivir en sus primeros años con la impresión de estar perpetuamente rodeado de pensamientos y acciones propicias. Cada una de estas intenciones debe parecerle conocida y repartida entre los suyos. Debe, a cada instante, creerse visto, comprendido y prevenido. Más tarde, cuando los primeros cambios de pensamiento con los hermanos o los amigos, el niño conserva esta tendencia a creerse siempre comprendido a media palabra, y es en este hecho, como hemos visto, donde está la raíz del lenguaje egocéntrico del niño

(*L. P.*, capts. I-III): el niño cree su pensamiento común a todos, porque no ha ensayado el salir de su punto de vista propio.

Si esto es así, este sentimiento de comunión debe llenar su visión del mundo. La naturaleza debe estar llena de seres favorables o inquietantes. Los animales, como con frecuencia se ha notado, dan lugar a relaciones del mismo orden, y el niño tiene, seguramente, la impresión de ser a veces comprendido de ellos y a veces de hacerse comprender.

Así, NEL (2; 9), del que hemos contado sus conversaciones en el § 10, entabla con frecuencia conversación con los animales: "*Adiós, vaca*" —le dice a una vaca, después de haberla convidado—. "*Ven, ven, ven, vaca.*" A un saltamontes: "*Tú verás a la señorita Récri* [= saltamontes]... [El saltamontes se escapa.] *¿Qué es lo que* [*lo que*] *tú quieres allí, saltamontes?*"

PIL (6; 0), delante de un acuario: "*¡Ah, cómo* [una salamandra] *se asombra al ver este gran gigante!* [un pescado]. *Salamandra: hay que comer los pescados.*

Esto parece fábula. Pero se recordará (véase cap. II, § 6) que los niños de ocho años no dudan al creer que los animales saben su nombre: "*—Un pez, ¿sabe que se llama pez? —¡Sin duda!*" (MART, 8; 10).

Son conocidos los casos citados por FREUD con el nombre de "vuelta infantil al totemismo" [15]. Cualquiera que sea la interpretación que se dé a estos hechos, nos enseñan dos cosas. De un lado, el niño mezcla ciertos animales a su vida moral. De otra parte, atribuye, por esto mismo, a los animales ciertos sentimientos que él ha experimentado con sus padres, es decir, que si el niño comete una falta cree al animal al corriente de sus faltas, etcétera. Seguramente, en los ejemplos que cita FREUD, puede uno preguntarse la parte que han podido jugar los educadores en la génesis de la creencia del niño: se encuentran siempre personas bastante ignorantes que amenazan a sus hijos con la cólera de los perros o de los caballos si se conducen mal, etc. Pero la tendencia espontánea del niño, bajo el imperio del miedo o del remordimiento, a considerar todo el universo como testigo de su falta es una tendencia tan general que los hechos citados por FREUD, WULF, FERENCZI, etc., contienen muy probablemente una parte de creencia espontánea.

Que tales sentimientos de participación puedan ser transferidos sobre las cosas mismas y que este hecho constituya uno de

[15] FREUD: *Totem et tabou*, trad. JANKÉLÉVITCH.

avanzar") o en términos de animismo ("son ellos los que me siguen"). Por último, durante un tercer tiempo el yo está demasiado separado de las cosas para que los instrumentos del pensamiento estén todavía concebidos como adherentes a las cosas. Las palabras no están ya en las cosas; las imágenes y el pensamiento están situados en la cabeza. Los gestos no son más eficaces. No hay magia. Pero, como ya lo hemos visto (cap. II, § 8), la distinción del signo del significado aparece antes de la de lo interno y de lo externo y, sobre todo, antes de la de lo psíquico y de lo físico. De otro modo dicho, la distinción del yo y de las cosas puede ser bastante avanzado sin que la disociación de las nociones objetivas y de las nociones subjetivas sea empujada hasta el punto de hacer desaparecer el animismo. Durante este tercer tiempo el animismo subsiste, pues, mientras que la magia tiende a desaparecer. Los sentimientos de participación tienden también a cesar de existir o, por lo menos, toman la forma enteramente animista de una simple comunión de espíritus: así, en la medida en que el niño continuará creyendo que el sol vive, después de haber abandonado la idea de que el sol nos sigue, éste le parecerá quizá que todavía se ocupa de nosotros y quiere nuestro bien, pero él no tendrá en ello más que relaciones inteligibles de persona a persona. No es ya la participación propiamente dicha, en el sentido de que no habrá ya participaciones sustanciales posibles. Los hechos nos mostrarán, durante el curso de nuestro estudio acerca del artificialismo, que el animismo sobrevive a la magia y engloba, racionalizándolas, las participaciones primitivas. Terminemos sencillamente por el momento en el parentesco y en la reciprocidad de la magia y del animismo en las etapas primitivas.

Sección III

EL ARTIFICIALISMO INFANTIL Y LAS ETAPAS ULTERIORES DE LA CAUSALIDAD

Tomamos el término artificialismo de un estudio que L. BRUNSCHVICG ha consagrado a la física de ARISTÓTELES[1] Según L. BRUNSCHVICG, viene a converger en el sistema peripatético dos tendencias en las que los físicos estoicos y medievales han demostrado el antagonismo: la una conduce al estagirita a considerar todas las cosas como el producto de un arte, y de un arte análogo a la técnica humana, y la otra lleva a animar todos los cuerpos de fuerzas internas y de apetitos análogos a los de los seres vivos. "ARISTÓTELES —dice L. BRUNSCHVICG— habla unas veces como un escultor y otras como un biologista." A la primera de estas tendencias, es decir, a la que conduce a concebir las cosas como el resultado de una "fabricación trascendente", es a lo que BRUNSCHVICG llama "artificialismo". Seguramente, el artificialismo de ARISTÓTELES es sabio y sostiene las relaciones con toda la filosofía peripatética, y, en particular, con el sustancialismo de la lógica de las clases. Además, este artificialismo es tanto inmanente como trascendente: la actividad fabricadora se concede a la Naturaleza (concebida, es verdad, como demoníaca) lo mismo que al motor divino. Al contrario, el artificialismo infantil es más implícito que sistemático, y trascendente más bien que inmanente; consiste en considerar las cosas como el producto de la fabricación humana en lugar de prestarles a ellas la actividad fabricadora. Pero aquí, como cuando tratábamos del animismo, poco importa la palabra.

[1] L. BRUNSCHVICG: *L'expérience humaine et la causalité physique*, volúmenes V-VII.

Siempre que marquemos claramente las diferencias que existen entre el artificialismo infantil y el artificialismo griego hay la ventaja de emplear la misma palabra en los dos casos para designar la misma tendencia, para confundir la causalidad material con la fabricación humana.

Además, el conflicto que BRUNSCHVICG denuncia entre el dinamismo inmanente del biologismo y el dinamismo trascendente del artificialismo, en la física de ARISTÓTELES, corresponde tal vez sobre plano seguramente mucho menos reflexivo, al dualismo que encontramos en el niño —y que, por consecuencia, debe corresponder a alguna cosa bastante general en la historia del pensamiento humano— entre el animismo y el artificialismo; de una parte, las cosas son vivas, pero, de otra, son fabricadas. ¿Este dualismo es primitivo en el pensamiento del niño o simplemente derivado? ¿Da lugar a un conflicto o existe una etapa donde el animismo y el artificialismo se emplean? Esto es lo que nos será necesario examinar. Pero el artificialismo infantil es un fenómeno mucho más complicado —complicado en sus manifestaciones como en los componentes psicológicos que están en su raíz— para que podamos dar a nuestro relato una forma sistemática. Estaremos obligados a seguir una marcha mucho más analítica que sintética, es decir, que estudiaremos unas después de otras, las explicaciones que los niños se dan del origen de los astros, de los cursos de las aguas, de las primeras materias, de las montañas, etc., más bien que describir las diferentes etapas del artificialismo considerado en toda su extensión. El método que seguiremos presenta además ventajas: las de no prejuzgar en lo que concierne a la homogeneidad y, sobre todo, al sincronismo de las concepciones artificialistas del niño.

Precisemos, además, que no hablaremos aquí sino de las ideas de los niños relativas al origen de las cosas, y nunca de las referidas a la actividad de los cuerpos o a la causa de sus movimientos. Estas últimas materias serán objeto de secciones siguientes a esta obra (véase *C. P.)*.

Por último, rendiremos a SULLY el homenaje que merece por haber hecho resaltar la existencia y la importancia del artificialismo infantil: "El único modo de origen con el cual el pequeño pensador sea real y directamente familiar —ha dicho SULLY— es la fabricación de las cosas" [2].

---

[2] Véase SULLY: *Etudes sur l'enfance,* trad. MONOD, págs. 113-114 y 179.

CAPITULO VIII

EL ORIGEN DE LOS ASTROS

Puede parecer extraño el preguntar a los niños de dónde vienen el sol, la luna y las estrellas. Durante muchos años no hemos tenido esta idea, y, cuando se nos ha presentado, hemos tardado mucho tiempo en ponerla en ejecución por miedo a que los niños creyesen que nos burlábamos de ellos. En realidad no hay ningún asunto absurdo para ellos. Imaginar de dónde ha salido el sol no les embaraza mucho más que imaginar de dónde vienen los ríos, las nubes o el humo. ¿Será esto la prueba de que los niños se burlan de los psicólogos y que las respuestas que dan no corresponden a nada de espontáneo en su verdadero pensamiento? No tanto como pudiera creerse. Nosotros pensamos, en efecto, que muchos de los fenómenos cuya investigación va a seguir nos mostrará la existencia correspondiente a las aptitudes espontáneas del niño. Las preguntas de los niños muestran, por ejemplo, que su interés se relaciona a los problemas relativos a los astros, y la manera misma con que hacen estas preguntas indica cómo son llevados a darse ellos mismos la solución. Examinemos ligeramente este punto, porque es de gran importancia no falsear con interrogatorios poco acertados las tendencias infantiles propias.

Basta con examinar las preguntas de los niños de tres a cinco años para encontrar algunas como éstas: FRAN, de 2; 5, pregunta: "*¿Quién hace el sol?*" La forma misma de esta pregunta es artificialista. Stanley HALL cita las preguntas siguientes: A los 5; 0: "*¿Por qué hay una luna?*" A los 3; 6: "*¿Qué es lo que le hace brillar al sol?*" y "*¿Quién es el que pone las estrellas en el cielo por la noche?*" A los 5; 0: "*¿Quién es el que hace brillar las estrellas?*"

Además se observa un interés espontáneo para las frases de la luna en las que veremos la relación con el artificialismo. A los 5; 0: "*¿Por qué la luna no es redonda? ¿Cómo puede ser redonda algunas veces?*" A los 9; 0: "*¿Por qué la luna no tiene siempre la misma forma?*" "*¿Por qué es grande algunas veces y en seguida pequeña?*" y "*¿De qué está hecha la luna?*"

Se demuestra bastante en estas preguntas la tendencia a considerar los astros como fabricados y a encontrar una razón precausal a todas sus manifestaciones. Ocurre lo mismo en el caso siguiente:

D'Estrella, uno de los sordomudos citados por W. James (véase capítulo VII, § 10), cuenta lo que sigue de sí mismo (en tercera persona): "*El creía que el sol era una pelota de fuego. Primero creía que había muchos soles, uno para cada día. El no comprendía cómo podía levantarse y acostarse. Una noche vio por casualidad a unos muchachos que lanzaban en el aire y que volvían a coger unos pelotones de bramante mojados en aceite y encendidos. Pensó de nuevo en el sol y se dijo que debía haber sido lanzado y recogido de la misma manera. Pero ¿por qué fuerza? El suponía que debía haber un hombre grande y fuerte escondido de algún modo detrás de las colinas.* [*San Francisco es una ciudad rodeada de colinas.*] *El sol era la pelota de fuego que le servía de juguete y él se divertía en lanzarla muy alto en el cielo todas las mañanas y la recogía todas las noches.*

... *El suponía que el dios* [= el hombre grande y fuerte] *encendía las estrellas para su uso personal, como hacemos nosotros con los mecheros de gas.*"

La parte efectuada de la forma lógica que d'Estrella da a sus recuerdos corresponden muy de cerca a las respuestas que analizaremos en seguida para que no nos asombremos por estas convergencias.

En resumen, las preguntas que vamos a plantear a los niños van a corresponder a algunas de sus preguntas espontáneas. Pero hace falta más para que pudiéramos dar cumplido crédito al método que vamos a emplear. Hace falta una cierta continuidad en las respuestas de las diferentes edades y es necesario que esta continuidad esté aliada a una cierta gradación. Esto es lo que los hechos nos mostrarán.

Se puede, en efecto, distinguir en el desarrollo de las representaciones relativas al origen de los astros tres etapas más o menos claras. Durante la primera el niño atribuye el origen de los astros a la fabricación humana (o divina, pero ya veremos cómo esto es lo mismo). Durante la segunda etapa los astros tienen un origen seminatural, semiartificial: son debidos, por ejemplo, a la

¿cómo ha comenzado? —*También de fuego.* —¿Cómo ha crecido? —*Porque también nosotros crecemos.* —¿Por qué crece ella? —*Porque son las nubes las que la hacen crecer.* —¿Cómo es eso? —*Porque ellas crecen también.* —Si no hubiera nubes, ¿crecería también? —*No..., sí podría, a pesar de todo, porque también nosotros crecemos:*

Este caso merece un examen atento porque muestra con una gran claridad la manera en que el artificialismo y el animismo se desprenden simultáneamente de las participaciones primitivas que el niño establece entre las cosas y el hombre.

Se encuentran, en efecto, tres tendencias en el pensamiento de Roy: 1.º Una tendencia artificialista: los astros han sido fabricados por el hombre. Es el fuego de una cerilla el que ha dado origen al sol y a la luna. 2.º Una tendencia animista, el sol y la luna están vivos, saben cuándo es de día y saben lo que hacemos, etc. 3.º Una tendencia a establecer las participaciones entre los astros y nosotros: los astros crecen porque nosotros crecemos, ellos han comenzado a vivir "porque nosotros lo hemos hecho", etc. Tratemos ahora de precisar cuáles de estas tres tendencias son primitivas y qué relaciones sostienen las unas con las otras.

Ante todo, está claro que el mito artificialista, según el cual los astros han salido del fuego de una cerilla, no es primitivo, en relación a los sentimientos de participación entre los astros y nosotros; este mito deriva de los sentimientos y no a la inversa. Este mito es, en efecto, más o menos fabulado. Cuando se solicita de Roy que precise los orígenes, inventa un mito, pero en su pensamiento espontáneo el lazo que une los astros con el hombre es mucho más impreciso. Esta unión conduce a esto: los hombres, al venir a la vida han provocado por esto mismo la aparición de los astros. No hay, pues, "fabricación" propiamente dicha de los astros por los hombres; hay simplemente una participación entre los astros y los hombres, y si se le obliga a Roy a precisar esta participación, recurre al artificialismo franco, es decir, a un mito de fabricación.

Lo mismo ocurre con el animismo. Para Roy, los astros "crecen", son conscientes, vivos, etc. Pero no hay ninguna razón para suponer que este animismo sea anterior al sentimiento de participación que experimenta Roy: los astros crecen porque nosotros

---

las que hacen el viento, y recíprocamente (cap. IX, § 7, y *C. P.*, cap. I). 2.º Nosotros mismos estamos llenos de viento, y de viento participando de las nubes; este viento sirve para hacernos crecer (véase *C. P.*, cap. II). 3.º En el origen el viento ha salido de los hombres: es "alguien que ha soplado" (véase *C. P.*, cap. II). Hay en todo esto una sistematización de las participaciones que se acaban de ver.

HUB (6; 6). "—¿El sol ha estado siempre ahí? —*No, él ha empezado.* —¿Cómo? —*Por el fuego...* —¿Cómo ha comenzado? —*Por una cerilla.* —¿Cómo? —*Eso se ha encendido.* —¿Cómo ha sucedido eso? —*Encendiendo una cerilla.* —¿Quién la ha encendido? —*Un señor.* —¿Cómo se llama ese señor? *Yo no lo sé.*" En cuanto a la luna, está hecha "*de cielo*", es decir, "*de nubes*". —¿Cómo las nubes han podido hacer la luna? —*Porque él es alumbrado* [= encendido]. —¿Quién? —*La nube.* —¿Cómo? —*Con fuego.* —¿De dónde viene ese fuego? —*De la cerilla.* —¿Quién es quien la ha encendido? —*Una punta de un palo, y después un artificio rojo en el extremo.*" Hub piensa con esto en los cohetes que se venden para las fiestas nocturnas: la luna es una nube inflamada, gracias a los cohetes que lanzan los hombres. En cuanto a las nubes, su origen es también artificial: "—¿De dónde vienen las nubes? —*Desde el cielo.* —¿Cómo han comenzado? —*De humo.* —¿De dónde ha venido este humo? —*De los hornos.* —¿El humo puede hacer las lunas? —*Sí.*"

En cuanto al origen de las estrellas, las explicaciones de la primera etapa son las mismas que las que acabamos de ver en lo que concierne al sol y a la luna.

JAC (6; 6) estima que las estrellas son de fuego y que son las gentes las que las han hecho.

GIAMB (8; 6): Las estrellas sirven para anunciar el tiempo: "*Si hay* [estrellas] *va a hacer buen tiempo; cuando no las hay, va a llover.*" Ellas tienen "*luz*". —¿De dónde viene esa luz? —*Son las luces de fuera, "los reverberos" que las iluminan, que les hacen venir* [que las producen]. —¿Cómo han comenzado? —*Un señor las fabrica.* —¿Ellas saben que brillan? —*Sí.*"

FRAN (9; 0). "*Son los señores, que han cogido piedrecitas y han hecho estrellitas.*"

GRANG (7; 6). "—Qué son las estrellas? —*Redondeles.* —¿De qué? —*De fuego.*" Es el Buen Dios quien las ha hecho.

La razón de este artificialismo es evidente en la actitud finalista, que hace creer a todos los niños que las estrellas sirven para indicar el tiempo: eso sirve "*para indicar si hará buen tiempo mañana*". (CAUD, 9; 4.) —¿Qué son las estrellas? —*Es para anunciar que hará buen tiempo al otro día.*" (CERCS, 9; 0.)

Es inútil multiplicar los ejemplos. Examinemos brevemente el alcance de estos hechos, antes de describir las etapas segunda y tercera. Claro está que el detalle, es decir, lo que varía de un niño a otro, puede considerarse como fábula. Pero la idea central, es decir, la creencia según la cual los astros son concebidos como fabricados, debe considerarse como correspondiente a una orientación espontánea del espíritu del niño. No obstante, dos cuestiones se presentan relativas a la homogeneidad de esta primera etapa.

Primeramente hemos comprobado la existencia de dos grupos

otra manera, porque veremos al artificialismo humano presentarse bajo formas tan espontáneas que la enseñanza religiosa no tendrá casi que intervenir. Pero, por lo que toca al sol, la luna y las estrellas, la enseñanza religiosa puede influir enormemente en los niños [2], puesto que los astros están mucho más próximos de un Dios que habita el cielo que lo están los cuerpos situados en la tierra. Sin embargo, creemos que la enseñanza religiosa no ha influido más que en una parte de nuestros niños y que, en esos mismos, en los que el artificialismo ha influido de esa manera, la enseñanza religiosa se ha limitado a alimentar una tendencia al artificialismo, que existía antes en el niño y que no había sido creado.

De otra parte, en efecto, se encuentran, según nuestras estadísticas, tantos niños de la primera etapa que atribuyen a los hombres la fabricación de los astros, como de los que la atribuyen a Dios. Tal vez se responderá que la enseñanza religiosa ha podido ser mal comprendida y que el niño ha referido a los hombres lo que se decía de Dios, o que esta enseñanza ha puesto en movimiento un trabajo de imaginación que le ha excedido. Solamente se encuentra, ante toda enseñanza religiosa, preguntas artificialistas en niños de dos a tres años: "¿Quién hace el sol?", pregunta Fran, de 2; 9. Por otra parte, si la enseñanza religiosa se la considera responsable del artificialismo humano de los niños de cuatro-seis años, es preciso convenir que, para que esta enseñanza sea paralelamente desviada, debe existir en el niño una fuerte tendencia original para atribuir a los hombres la fabricación de los cuerpos naturales: la idea del crecimiento y del "nacimiento" de los astros, la idea de que los cuartos de la luna son fabricados en cada luna nueva, o que resultan de una sección artificial de la luna; la idea de las cerillas, de las piedras inflamadas, de los cohetes que abrasan las nubes, etc., son otras tantas manifestaciones de esta tendencia que es preciso seguramente considerar como espontánea. En fin, los hechos citados por W. James, tales como los recuerdos de infancia del sordomudo d'Estrella, muestran bastante bien que puede existir un artificialismo espontáneo en el niño, independientemente de toda enseñanza religiosa.

Por otra parte vemos, aun allí donde nosotros reconocemos claramente el influjo de la enseñanza religiosa, que ésta no es recibida pasivamente por el niño, sino que es asimilada de una manera original. Además, si es así, es evidente que preexistía anteriormente a esta enseñanza una tendencia espontánea al arti-

[2] Véase el libro del *Génesis* (I, 14-18).

ficialismo, tendencia que sólo explica que la enseñanza haya sido igualmente deformada. He aquí un buen ejemplo de creencia artificialista provocada por la enseñanza religiosa, pero en la cual el niño ha puesto su parte hasta el punto de alterar gravemente lo que le había sido inculcado:

GAVA (8; 6). El sol está vivo porque "*vuelve*". "—¿Sabe cuándo hace buen tiempo? —*Sí, porque puede ver.* —¿Tiene ojos? —*¡Oh, seguramente! Los días que cuando se levanta y ve que hace mal tiempo, entonces él va donde hace buen tiempo.* —¿Sabe que se llama sol? —*Sí, sabe que se le quiere mucho. Es muy gentil de hacernos tener calor.* —¿Sabe su nombre? —*No lo sé. A veces nos oye hablar y nos oye decir nombres; después sabe* [su nombre]." Todo esto parece una pura fábula; pero, como vamos a ver, Gava confunde casi el sol y el Buen Dios. "—¿Cuando tu papá era pequeño había ya sol? —*Sí, porque el sol ha nacido antes que las gentes, para que las gentes pudiesen vivir.* —¿Cómo ha empezado? —*Es el cielo que se ha formado. Es un Señor que ha muerto, y después ha subido al cielo. Es lo que se llama la escuela del domingo del Buen Dios.* —¿De dónde venía este Señor? —*De dentro de la tierra.* —¿De dónde venía? —*Yo no sé cómo ha podido formarse.* —¿Cómo se ha hecho el sol? —*El Señor ha sido muy rojo, después ha hecho la claridad. Porque por la mañana, aun cuando no hay todavía sol, hay, sin embargo, luz.*" En otros términos dicho: el Señor (Jesucristo) ha inflamado el cielo y esta luz ha hecho el sol. Gava piensa sin duda aquí en la aureola de Cristo: nos ha hablado después de una imagen en la cual el Buen Dios estaba como un sol, ¡pero con brazos y piernas! "—¿Qué es el sol? —*Una gruesa bola roja.* —¿De qué? —*De nubes... no lo sé.* —¿Ha comenzado hace mucho tiempo? —*Desde que ha habido gentes.* —¿Antes no? —*No, porque no tendría nada que alumbrar.* —¿Ha comenzado al mismo tiempo que las gentes o después? —*Primero que* [o desde que] *hubo niños pequeños.* —¿Por qué? —*Para que los niños tuvieran aire.* —¿Si se habla al sol nos oye? —*Sí, cuando se le ruega.* —¿Tú le ruegas? —*Sí.* —¿Quién te ha enseñado a rogar al sol? —*En la escuela del domingo se me ha dicho que era necesario siempre rogar al sol.*"

Este caso notable nos ilustra sobre los tres hechos siguientes:

KUF (10; 1) nos dice que el sol avanza porque algo le empuja. "—¿Está en él o fuera de él ese algo? —*Está en él.* —¿Quién es? —*Es el Buen Dios.*"

Una de nosotras recuerda con claridad haber asociado durante años el sol y el Buen Dios, ya porque Dios habitase en o detrás del sol, ya porque ambos fuesen concebidos como participantes el uno del otro. Siempre que hacía su oración de la tarde pensaba en el sol y pensaba particularmente en el espacio comprendido entre dos cimas de los Alpes berneses, cimas que veía desde su cuarto y entre las cuales el sol se levantaba en invierno.

Otro de nosotros se acuerda de un paseo que hizo con su padre y du-

efecto, sobre el Jura cuando se las observa desde Ginebra. En cuanto a la luna, "¿cómo ha comenzado?—*Un círculo.* —¿Un círculo de qué? —*De pequeñas nubes rojas.* —¿De dónde venían las nubes? —*Del Jura.* —¿Y antes? —*De la montaña.*" Para Re las nubes no tienen nada que ver con el humo.

Se hacen solas en el cielo, el cual es, por otra parte, "*de nubes azules*". Los astros son seres vivos y conscientes, a pesar de este proceso de formación enteramente natural.

Chal (9; 5). "—¿Cómo ha comenzado el sol? —[Reflexiona]. —*Primero era pequeño y entonces se ha hecho grande.* —¿De dónde venía ese sol pequeño? —*Deben ser las nubes quienes lo han formado.* —¿De qué es el sol? —*De aire.*" En cuanto a las nubes también vienen del aire.

Aud (9; 8). "—¿De qué es el sol? —*De nubes.* —¿Cómo ha comenzado el sol? —*Para comenzar era una bola, y después la bola se ha iluminado.*" En cuanto a las nubes, que han dado nacimiento al sol, vienen del cielo; el sol es, pues, "*nube del cielo*".

Ant (8; 6). "—¿Cómo ha comenzado la luna? —*Es que las estrellas se han reconcentrado y eso ha hecho la luna.* —¿De dónde vienen las estrellas? —*Son llamas que ya estaban al comienzo.*"

Gern (11; 0). "—*El sol y la luna son la misma cosa. Cuando él* [el sol] *se acuesta va a formar la luna que aparece por la noche.*" Gern piensa que la luna es más grande que el sol: "*El sol cuando se va a acostar, yo he visto que se hacía mucho más grueso* [para cambiarse en luna]. Preguntamos a Gern si no había visto nunca el sol y la luna al mismo tiempo, de día. El responde que sí, pero que es una ilusión: lo que parece ser la luna es una forma blanca, que no es más que "un '*reflejo*' del sol sobre el cielo." En cuanto al origen del sol, Gern nos dice: "*La luna* [= el sol] *son relámpagos que se han amontonado, que han formado la luna. Según los meses es más grande, más pequeña, partida. Eso debe ser del fuego.*"

Todos estos casos dan muestra de un notable esfuerzo para explicar los astros por la condensación del aire o de las nubes, y por la inflamación espontánea de estos cuerpos condensados. Por lo demás, en todas estas cosas iguales se ve la analogía de estas representaciones con las teorías de los pensadores presocráticos.

Los casos precedentes parecen no referirse más que a conocimientos enteramente adquiridos por el niño. Por el contrario, los casos siguientes utilizan conocimientos debidos al contacto con los adultos: Mart y Schm han aprendido que la electricidad era una "corriente" y que había electricidad en las nubes; Jean, Ant, etc., que había fuego en la tierra y que este fuego se escapa por los volcanes, etc. Estos niños sacan de estos conocimientos explicaciones de origen de los astros. Estas explicaciones son, pues, parcial e indirectamente influidas por los adultos. Sin embargo, vale la pena citarlas, porque contienen un elemento de

reflexión original que está a la misma altura que las explicaciones por la condensación del aire o de las nubes.

MART (9; 5). "—¿Cómo ha comenzado el sol? —*No lo sé. No se puede saber.* —Es verdad, tienes razón; pero se puede adivinar. ¿Ha sido así siempre el sol? —*No; es la electricidad quien ha aumentado más cada día.* —¿De dónde viene esa electricidad? —*Desde bajo tierra. Del agua.* —¿Qué es la electricidad? —*Es la corriente.* —La corriente del agua, ¿puede hacer electricidad? —*Sí.* —¿De qué es la corriente? —*De vapor* [el vapor, la electricidad y la corriente parecen no formar más que una cosa]. ¿Cómo la electricidad ha hecho el sol? —*Es la corriente que se ha escapado.* —¿Cómo ha crecido? —*Es el aire que la ha inflado.*" "*Ella* [la electricidad] *ha sido inflada por el aire.*"

SCHM (8; 8). "—¿Cómo ha comenzado el sol? —*Con fuego. Es una bola de fuego; después eso alumbra.* —¿De dónde viene ese fuego? —*De las nubes.* —¿Cómo? —*Es la electricidad de las nubes.* —¿Tú crees que hay alguien que haya hecho el sol? —*No; ha venido él solo.*" El sol es viviente y consciente.

Vemos cómo estos casos, dejando aparte el vocabulario, son vecinos de los precedentes: para Mart, el sol es aire inflamado, y para Schm es una nube incandescente. He aquí ahora dos niños que consideran al sol como salido de los volcanes o de la tierra:

JEAN (8; 6). "—¿Cómo ha comenzado el sol? —*Por una bola de fuego.* —¿De dónde venía? —*De la tierra.* —¿Cómo? —*Se ha evaporado.* —¿De dónde salía? —*De la tierra* [= del suelo]."

ANT (8; 6). "—*Ha salido de la tierra* [el sol]. —¿Cómo? —*Es una llama que ha salido de la tierra, y eso ha hecho el sol.* —¿Hay llamas en la tierra? —*Sí.* —¿Dónde? —*En los volcanes.*

Hay aquí una referencia a conocimientos recibidos, pero la utilización es original y muestra, por lo menos, la tendencia de los niños de esta etapa a explicar el origen de los astros por un proceso enteramente natural.

Pasemos ahora a las explicaciones relativas al origen de las estrellas. Los niños de esta tercera etapa aplican naturalmente a las estrellas el mismo cuidado de explicación natural. Las estrellas llegan a ser, desde luego, emanaciones de la luna, de los relámpagos, etc.

TACC (9; 7). "—¿Qué son las estrellas? —*Es fuego.* —¿Cómo es eso? —*Son pequeñas chispas que se han juntado y han hecho la estrella.*" Así, pues, estas chispas vienen de un fuego en el cielo, y este fuego "*ha venido solo*".

DEB (9; 0). "—¿Qué son las estrellas? —*Un pequeño relámpago.* —¿Y

los relámpagos? —*Cuando hay rayo.* —¿Qué es lo que hace los relámpagos? —*Cuando dos nubes se encuentran.*"

STOECK (11; 0). "—¿Cómo han comenzado las estrellas? —*Por el sol.*"

MARC (9; 5). "—¿De dónde han venido las estrellas? —*Desde el sol.*"

Por otra parte, es obvio que los mismos niños no son necesariamente de la tercera etapa, por lo que respecta a las estrellas, el sol o la luna. La explicación natural de las estrellas aparece, en general, aun en la primera.

Por lo demás, cuanto más avanzados están los niños, formulan menos fácilmente una hipótesis sobre el origen de los astros. No es lo mismo para los pequeños, para quienes todo es sencillo. Hacia los once-doce años el niño responde con frecuencia: "No se puede saber", "No tengo idea", etc. El artificialismo, aun llegado a inmanente, como es el caso en esta tercera etapa, en que la actividad fabricadora se le retira al hombre para atribuirla a la propia Naturaleza, conduce de este modo a una crisis: un gnosticismo provisional sucede a las cosmogonías demasiado audaces.

Observemos que la suerte del animismo queda ligada hasta el fin a la del artificialismo. Los niños de esta tercera etapa son muy interesantes en este punto de vista. Casi la mitad de ellos no son animistas del todo, mientras que las tres cuartas partes de los niños de la segunda etapa lo eran todavía. La explicación natural ha matado la creencia en la conciencia de los astros. En cuanto a la otra mitad de los niños, permanece animista, pero de un animismo en cierto modo inmanente. Los astros no se ocupan más de nosotros, no nos siguen ya, etc., pero quedan conscientes de su propia marcha. Por último, en ciertos casos se ve la desaparición del animismo, unido explícitamente al artificialismo:

BOUCH (11; 10), por ejemplo, es un niño escéptico, que se queja de haber sido engañado por sus mayores. "*Se me ha engañado*", dice sin cesar. Así, no adelanta nada más que con circunspección. Le preguntamos si el sol sabe que avanza. "*Si existe un Buen Dios,* responde Bouch, *él* [el sol] *lo sabe* [que avanza]. *Si no hay, no lo sabe.*"

Esta respuesta es muy curiosa, y muestra bastante bien que la conciencia atribuida a las cosas va unida a la creencia por un orden general del mundo: si Dios manda en las cosas, las cosas son conscientes: si no, ellas obran automáticamente.

El segundo tipo de explicación de los cuartos que se encuentra durante la tercera etapa es más positivo. El fenómeno de los cuartos resulta ya de un movimiento de rotación de la luna, que da la ilusión de un seccionamiento, ya de una obstrucción debida a una nube. La luna cesa, pues, de partirse.

LUG (12; 3). "—¿Cómo es la luna? *—Redonda.* —¿Siempre? *—No.* —¿Cómo es eso? *—Está cortada por medio. Por la tarde es redonda y por el día está cortada por medio.* —¿Por qué? *—Porque es de día.* —¿Dónde está la otra mitad? *—Se ha marchado.* —¿Adónde? *—A otro país, donde es de noche.* —¿Cómo es eso? *—Es preciso que vaya a otro país.* —¿Cómo hace? *—Una mitad se va a otro país.* —¿Cómo? *—Se va cuando es de día aquí.* —¿Ella se corta? *—No.* —¿Qué es lo que pasa? *—Ella alumbra otros países cuando es noche* [allá lejos], *y cuando es día, aquí.* —¿Está siempre entera? *—Sí.* —¿Nunca en la mitad? *—Sí, de día, porque ella da vuelta* [!]. —¿Por qué no se la ve redonda de día? *—Porque no se la ve de cara* [Lug quiere decir de "perfil"]. —¿Qué quiere decir eso? *—En la noche ella brilla; de día se vuelve e ilumina otro país.* —¿La luna es redonda como una bola? *—No, como una torta.*" Vemos que Lug, después de haber vacilado en admitir la hipótesis según la cual la luna se divide, viene a esta explicación notable, y que parece muy espontánea, de que la luna es una torta que cambia de forma según la manera como está orientada.

SCHM (8; 8). "—¿Qué es lo que hay de curioso algunas veces en la luna? *—Que es redonda y después llega* [llega a su] *a cuarto creciente.* —¿Cómo es eso? *—Cuando llega a ser grande, hace frío.* —¿Dónde está la otra parte? *—No se la ve. Está tapada por las nubes, pero está siempre.* —¿Y cuando no hay nubes? *—Pero, sin embargo, hay.* —¿Cómo llega a ser grande la luna? *—Las nubes se marchan.* —¿Saben cuándo es preciso marchar? *—La otra parte* [de la luna] *alumbra, después traspasa nubes.*"

CARP (8; 7). "*—Son las nubes quienes la tapan.* —¿Y la otra mitad? *—Detrás de las nubes.* —¿Está cortada? *—No, detrás de las nubes.*"

No sabemos si estos últimos casos (de los que hemos encontrado numerosos ejemplos) son espontáneos o no. Parecen manifestar en parte espontaneidad. En cuanto al caso de Lug, se puede comparar con los ejemplos que hemos visto en el capítulo VIII, § 2: la luna nos sigue por todas partes, no moviéndose; da vueltas, y sus rayos nos siguen, etc. (casos de Sart, Lug y Brul).

En conclusión, podemos admitir que las explicaciones de los cuartos de la luna confirman el esquema que nos habíamos dado, a propósito de las explicaciones acerca del origen de los astros. El artificialismo integral, nacido de las participaciones primitivas, cede el paso ante un artificialismo mitigado, y éste es reemplazado finalmente por explicaciones naturales, primero dinámicas y finalistas (artificialismo inmanente) y después cada vez más mecánicas.

CAPITULO IX

LA METEOROLOGIA Y EL ORIGEN DE LAS AGUAS

Es obvio que, para el niño, lo mismo que para el primitivo, la astronomía no se distingue en nada de la meteorología. Los astros están en el mismo plano que las nubes, los relámpagos y el viento. Conviene, por tanto, proseguir nuestra investigación por el estudio de las explicaciones relativas al origen de los otros cuerpos celestes, y añadir a ellos el análisis de las explicaciones del origen de las aguas.

Por lo que concierne a los astros, un gran número de preguntas espontáneas de los niños nos muestran que los problemas que vamos a plantear a nuestros alumnos no son extraños a los intereses propios del niño. He aquí las pruebas:

Empleamos las preguntas coleccionadas por STANLEY HALL [1].

A los 5; 0: "*¿Por qué cae la lluvia? ¿De dónde viene?*" A los 6; 0: "*¿Qué es la niebla? ¿Qué es lo que la produce?*" A los 7; 0: "*¿De dónde viene la nieve? ¿Qué es lo que produce los truenos y los relámpagos? ¿Qué es el trueno? ¿Para qué sirve? ¿Quién hace tronar?*", etc. A los 8; 0: "*¿Qué es lo que produce la nieve?*" A los 11; 0, y al hablar de un río: "*Yo me pregunto por qué lleva tanta agua, porque no ha llovido mucho.*"

De los materiales reunidos por KLINGEBIEL (próximos a publicarse), entresacamos, a los 3; 7: "*Di, mamá: ¿es el Buen Dios quien abre el grifo del cielo para que el agua pase a través de las planchas agujereadas que forman el cielo?*" A los 3; 8: "*Di, mamá: ¿es el Buen Dios el que ha hecho el mar de X y también el de Z? ¿Tiene, entonces, una gran regadera?*"

---

[1] *Pedog. Semin.*, 1903 (X).

mitorio. —¿De dónde viene la oscuridad? —*Porque el cielo se pone gris.* —¿Cómo se pone el cielo gris? —*Las nubes se ponen negras.* —¿Cómo sucede esto? —*Es porque el Buen Dios hace venir nubes negras.*"

DUC (6; 0). "—Por qué está oscuro de noche? —*Porque es la hora de irse a acostar.* —¿Cómo sucede que se pone oscuro? —*Son las nubes las que lo hacen.* —¿Tú sabías eso? —*Se me ha ocurrido ahora.* —¿Cómo hacen esto? —*Porque las hay negras.* —¿Tú has visto durante la noche la luna y las estrellas? ¿Y esos días había nubes? —*Sí, señor.* —¿Hay siempre nubes por la noche? —*No.* —Y cuando no hay nubes, ¿la noche viene ella sola? —... —¿Por qué está oscuro cuando no hay nubes? —*Son las nubes las que lo hacen.*" Algunas semanas después: "—¿Cómo se hace la noche? —*Porque vienen nubes muy negras.* —¿Cuando es de noche hay siempre nubes? —*Sí.* —¿Y cuando está claro por qué hace claro? —*Para que se pueda ver.*"

BOURG (9; 0). "—¿De dónde viene la noche? —*Es el aire que se pone oscuro.* —¿Por qué el aire se pone oscuro por la noche? —... —¿Y por el día? —*Es que el aire es blanco.* —¿Cuando es de noche es porque el aire negro llega o porque el aire blanco se hace negro? —*El aire blanco se marcha.* —¿De dónde viene el aire negro? —*De las nubes.*"

MART (8; 10). Está oscuro por la noche "*porque se duerme por la noche y no se ve nada*". "—¿Por qué está oscuro? —*Porque es el cielo el que se pone negro.* —¿Cómo se hace eso? —*¡Oh!, yo no lo sé.* —¿Qué es lo que tú crees? —*Porque hace mal tiempo.* —¿Qué es lo que hace que se ponga negro? —*El mal tiempo.* —¿Es que siempre hace mal tiempo por la noche? —*No siempre.* —Entonces, cuando hace buen tiempo, ¿qué es lo que hace que se ponga oscuro? —*Porque las nubes se juntan*" [= se sueldan].

FRAN (9; 0). "—¿Qué es la noche? —*Es cuando todo está oscuro.* —¿De dónde viene eso oscuro? —*Del cielo.* —¿Cómo eso hace principiar la noche? —*Porque son las nubes, que son todo negras.* —¿De dónde vienen estas nubes? —*Del cielo.* —¿Vienen durante el día o durante la noche? —*Durante la noche.* —¿Por qué no vienen durante el día? —*Porque el día es claro. La noche es oscura. ¡Si vienen de día, eso hace la noche!* —¿Pero por qué vienen por la noche solamente? ¿Cómo sucede esto? —*Porque hay más oscuridad por la noche.* —¿Es que las nubes saben que avanzan o no lo saben? —*Sí, cuando las nubes vienen se ponen juntas para que no se vea ni un solo ladrillo* [= un solo pedazo] *de blanco.* —¿Es que lo hacen adrede? —*Sí.* —¿Por qué? —*Porque nosotros debemos dormir.*"

ZWA (9; 0). "—¿Qué es la noche? ¿De dónde viene? —*Porque hace como si fuera a llover, se pone oscuro.* —¿Qué es lo oscuro? —*Es la noche.* —¿De dónde viene? —*Eso viene de las nubes.* —¿Por qué eso viene todas las noches? —*Porque las gentes están cansadas.* —¿Qué es lo que hace venir la noche? —*Es el cielo. Se pone oscuro.* —¿Por qué? —*Es para que las gentes se vayan a acostar.*"

PAT (10; 0). La noche "*es lo oscuro.* —¿De dónde viene eso? —*Del Buen Dios.* —¿Cómo hace eso el Buen Dios? —*Yo no lo sé.* —¿De dónde viene? —*De las nubes.* —¿Cómo? —*Se ponen negras.*"

Para los niños de la segunda etapa la noche es, pues, una gran nube negra o del aire negro. Esta nube no tapa la luz. No es una pantalla. Constituye ella misma la noche, ya porque desprende "aire negro" (Bourg), ya porque produce reflejos negros.

Desde el punto de vista del artificialismo estas respuestas son interesantes. La causa motriz de la nube es, en efecto, la voluntad de los hombres o de Dios y se confunde con la causa final. El movimiento de la nube se explica, pues, por completo por la obligación de hacernos dormir. Por otra parte, el artificialismo se combina con un animismo integral: el hecho de dar una orden a una nube implica que ésta obedece conscientemente. En cuanto al origen de esta nube enviada por Dios o por los hombres es semejante a la de todas las nubes, en general: es el humo de las casas.

El artificialismo de la segunda etapa es, pues, menos completo que el de la primera: el hombre no es más directamente la causa de la formación de la noche. Es solamente agente de su movimiento.

Durante la tercera etapa se encuentran todavía numerosas huellas de este artificialismo parcial. Pero se ha producido un gran progreso en el sentido de que la noche no es concebida ya como una sustancia, sino simplemente como una ausencia del día. El niño invoca todavía las nubes para explicar la noche, pero las nubes no constituyen ya materialmente la noche; se limitan a "tapar el día". La noche es, pues, desde ahora considerada como una sombra, en el sentido adulto de la palabra.

Pero no hay que decir que este paso de la concepción de la noche-sustancia a la de la noche-sombra no es inmediato, sino insensible. Existen numerosos casos intermedios en los cuales el niño fluctúa entre las dos concepciones sin llegar a decidirse. He aquí uno de estos casos: el niño dice, de una parte, que las nubes tapan el día (tercera etapa), pero todavía cree, por otra parte, que la nube debe ser negra para producir la noche, con lo cual vuelve de nuevo a asimilar la noche con una sustancia negra (segunda etapa).

Roul (7; 0). "—¿Qué es la noche? —*Nubes negras.* —¿De dónde vienen estas nubes? —*Del cielo.* —¿Cómo? —*Pasan delante las nubes blancas.* —¿Por qué vienen por la noche? —*Para tapar las nubes blancas. Vienen en su lugar* [respuesta de la segunda etapa]. —¿Cómo se hace eso? —*Vienen solas. Avanzan.* —¿Cómo? —*Es el Buen Dios quien las empuja.* —¿Se puede hacer la noche en este cuarto? —*Sí.* —¿Cómo? —*Cerrando las contraventanas.* —¿Qué pasa entonces? —*Ya no se ve el día.* —¿Por qué entonces es de noche en este cuarto? —*Porque se cierran las contra-*

ventanas. —¿Entonces es de noche? —*Sí.* —¿Cuando se cierran las contraventanas hay una nube negra en el cuarto? —*No.* —¿Entonces cómo es de noche en el cuarto? —*No se ve el día.* —¿Cómo es la noche fuera? —*Porque el cielo está tapado con grandes nubes negras que llegan.* —¿Tienen que ser negras para tapar el día? —*Sí.* —¿Se puede tapar el día con nubes blancas? —*No, porque no pueden tapar.*"

Roul presenta, pues, dos explicaciones yuxtapuestas. De un lado, la noche está constituida por nubes negras, que "vienen en el lugar" de las nubes blancas, y de otro, la noche es una sombra producida por una nube haciendo de pantalla. Veamos ahora casos que pertenecen claramente a la tercera etapa, es decir, que definen, sin oposición y sin sugestión, la noche como una sombra producida por nubes que tapan el día:

MAI (8; 7). "—¿Qué es la noche? —*Es cuando no hace ya claro.* —¿Por qué no hace ya claro? —*Cuando las nubes se colocan delante del día.* —¿Quién te ha dicho esto? —*Nadie.* —¿Y el día? —*Cuando no hay ya nubes.* —¿Qué es lo que hace el día? —*El cielo...*"

BAB (8; 11). "—¿Por qué es negra la noche? —*Porque el cielo está tapado, y después las nubes* [también]. "Son las nubes las que tapan también el cielo. "—*Las nubes cubren todo el cielo y no se ve nada.* —¿De dónde vienen esas nubes? —*Del cielo.* —¿Qué colores tienen? —*Gris.* —¿Van también nubes blancas para hacer la noche? —*Sí.* —¿Por qué? —*Porque van todas.*"

Se ve bien que las nubes no tienen más papel que el que tenían en la segunda etapa, es decir, el de desprender la oscuridad por su sola presencia, ya llenando la atmósfera, ya despidiendo reflejos negros. Las nubes sirven desde ahora de pantalla, cualquiera que sea su color. Así Roul afirma que una nube blanca puede muy bien hacer la noche: basta con que "cubra el cielo" y oculte así la luz que se desprende del cielo.

Por último, durante la cuarta etapa los niños descubren que la noche resulta sencillamente de la desaparición del sol. No hay que decir que no saben, ni mucho menos, que la tierra gira alrededor del sol. Es completamente inútil enseñárselo demasiado pronto, porque no lo comprenden. Hemos encontrado niños de nueve-diez años a quienes se les había inculcado la idea de que América estaba al otro lado del globo; de esto deducían que América constituía como un piso inferior con respecto a Europa, y que el sol, para alcanzar América, debía atravesar los mares por un túnel abierto a través de lo que constituye el suelo de Europa y el techo de América. Pero, sin saber que la tierra es redonda, los niños pueden llegar a comprender que el día está producido por el sol y la noche por su desaparición.

BOURG (9; 6) explica, como hemos visto en el § 2, que la noche se produce por el aire negro que sale de las nubes. "—El aire negro ¿de dónde viene? —*De las nubes.* —¿De dónde vienen las nubes? ¿De qué están hechas? —*De humo.* —¿De dónde viene el humo? —*De las chimeneas.*"

MARG (10; 0). Las nubes se hacen "*con el humo*". —¿Qué humo? —*El blanco, el gris.* —¿De dónde viene este humo? —*De las chimeneas.*" Además, las nubes "*están vivas.* —¿Por qué? —*Si no fuera así, no andarían; si no estuvieran vivas, no podrían avanzar.*" Son, además, conscientes de lo que hacen.

ZUL (10; 0). "—¿Qué son las nubes? —*Es el humo que se pierde en el aire; después de esto vienen* [se forman] *las nubes. Cuando llueve se hacen muy negras, cuando llueve mucho se hacen muy blancas, después, algunas veces, rojas.* —¿De qué son? —*De humo.*" Están vivas "*porque caminan*".

Desde el punto de vista pedagógico, es interesante notar que este artificialismo mitigado de la segunda etapa es tan persistente que las mejores lecciones explicadas acerca de las nubes corren el peligro de ser deformadas por los alumnos y asimiladas al esquema que acabamos de ver. En efecto, hemos conocido un gran número de alumnos que, sabiendo que las nubes se forman de "vapor" y que éste es el producto de la calefacción o de la ebullición del agua (una ilustración del libro de lectura usado en las escuelas de Ginebra representa esta ebullición, a propósito de una lección acerca del vapor), deducían de esto que todas las nubes salían de las marmitas. O, de otro modo dicho, estos niños han conservado su explicación espontánea, pero a la noción de "humo" han sustituido la de "vapor". He aquí ejemplos de este artificialismo, cuyos materiales están sacados de conversaciones con adultos entendidas equivocadamente.

BUL (11; 8). "—¿Cómo se forman las nubes? —*Es el vapor del mar.* —¿Por qué? —*Vienen del vapor del mar, del agua que se evapora.* —¿Por qué se evapora? —*Es el agua caliente.* —¿Por qué está caliente? —*Porque se la hace calentar.* —¿Quién? —*El fuego.* —¿Cómo sucede eso? —*El fuego de los barcos.* —¿Los barcos hacen calentar el agua del mar? —*Sí.*" Además, dice, acerca de las nubes: "*Son también el agua que se hace calentar en casa cuando la ventana está abierta.*" ¡Véase lo que un niño de cerca de doce años ha comprendido de las lecciones dadas acerca de la evaporación del mar!

DUCR (8; 6). Las nubes "*es el vapor. Cuando cuece el agua en las marmitas se hace vapor, que sube al cielo*". En otra parte dice que las nubes están vivas "*porque vuelan en el aire como si fueran pájaros, pero van más de prisa*".

Veamos ahora casos intermedios entre la segunda y la tercera

etapas: el niño mezcla a su artificialismo una parte clara de la explicación natural. El origen de las nubes es por esto doble: el humo o el vapor de que se forma la nube sale a la vez de las casas y de los lagos o del mar. He aquí varios ejemplos:

CEN (8; 6). "—¿Tú sabes de dónde vienen las nubes? —*Es el vapor.* —¿Qué es el vapor? —*Es como el humo.* —¿De dónde sale el vapor? —*Del agua, cuando cuece y cuando va a cocer.* —¿De dónde viene el vapor de las nubes? —*Cuando se cuece la sopa.* —¿Se hacen nubes cuando cuece la sopa? —*El vapor sale fuera y toma agua con él.*" Cen parece de la segunda etapa, pero añade: "—Si no hubiera casas, ¿habría nubes? —*Sí.* —¿De dónde vendrían? —*De otros países.* —Si en los otros países no hubiera casas ¿habría nubes? —*Sí.* —¿Cómo? —*Ellos harían fuego, habría humo y después vapor.*" Y si "*ellos*" no hicieran fuego habría, sin embargo, nubes que vendrían "de las montañas", pero Cen no sabe cómo se formarían. Cen es, pues, un niño que tiene el sentido claro de que las nubes son, en parte, independientes del hombre, pero no sabe cómo explicar esto y recurre, cuando se le acosa, a explicaciones artificialistas.

CARIL (11; 7). Las nubes "*es el vapor.* —¿De dónde viene? —*Es el sol que lo hace...* [viene] *de los mares; viene cuando se hace calentar el agua.* —¿De dónde vienen las nubes? —*De las marmitas.*"

Estos casos están evidentemente influidos por las lecciones recibidas.

El caso siguiente, por el contrario, parece espontáneo: las nubes tienen un origen primario artificialista, pero se constituyen siguiendo un proceso natural.

VEL (8; 6) comienza por decirnos: "*Las nubes es el aire.*" Pero su origen primario es artificial. "—¿Cómo se hacen? —*Del humo.* —¿De dónde viene este humo? —*De los hornos.* —¿El aire y el humo son la misma cosa? —*No, el humo hace el aire, y el aire* [produce] *las nubes.*"

Pasemos a la tercera etapa, durante la cual los niños atribuyen a las nubes un origen enteramente natural. Desgraciadamente, la mayor parte de las respuestas que se obtienen están directamente inspiradas en las lecciones de la escuela (al contrario de lo que sucede a propósito de los astros). "El sol es el que hace evaporar el agua". "Es el sol el que la convierte en vapor, calentándola", etcétera. Pero al lado de estas fórmulas aprendidas se encuentran varias explicaciones, más o menos espontáneas, que mencionaremos únicamente aquí, y que tienen su interés. El principio de estas explicaciones es el mismo que el de las que hemos recogido acerca del origen natural de los astros (cap. VIII, § 3); esto es, la identificación de las sustancias. Las nubes son el aire condensado, el humo, los relámpagos, el calor, la humedad, etc., el aire, el fuego,

hay una participación a la vez dinámica y sustancial entre la nieve y el frío: una atrae el otro o el uno produce el otro; el frío es, por otra parte, una sustancia asimilada al aire. Durante la segunda fase es el frío el que produce el hielo y cesa de estar considerado como una sustancia para llegar a ser producido por la ausencia del calor y por el hecho de que el sol se oculta.

La primera fase está plagada de confusiones entre el signo y la causa, y de participaciones artificialistas que nos muestran claramente cómo la identificación sustancial sale de la participación dinámica:

ROC (6; 0). "—¿Por qué hace frío en invierno? —*Porque hay nieve.* —¿Quién es quien hace el frío? —*La nieve.* —Si no hubiera nieve, ¿haría frío? —*No.* —¿Es la nieve quien hace el frío o el frío quien hace la nieve? —*El frío hace la nieve.* —¿Y de dónde viene el frío? —*De la nieve.*"

LU (5; 6). "—¿Por qué hace frío en invierno? —*Porque cae nieve.* —Si no hubiese nieve, ¿haría frío? —*No.* —¿Por qué cae la nieve en invierno? —*Porque hace frío.* —¿Por qué hace frío en invierno? —*Porque el Buen Dios hace el frío.* —¿Con qué? —*Con su mano.* —¿Cómo? —*El hace crecer al frío.* —¿De dónde viene el frío? —*De la calle.* —¿Qué es el frío? —*Es el invierno.*"

GEN (7; 0). "—¿De dónde viene el frío en invierno? —*De la nieve.* —Y la nieve, ¿de dónde viene? —*Del agua. Es agua sucia.* —¿Cómo se vuelve nieve el agua? —*Es el frío.* —¿Quién hace el frío? —*El viento.*"

PAT (9; 0). "—¿Qué es el frío? —*El frío es cuando quiere caer la nieve.* —¿De dónde viene el frío? —*Del invierno.* —¿Por qué hace frío en invierno y no en verano? —*Porque es la nieve la que es fría.*"

HEND (9; 8). "—¿De dónde viene el frío? —*Del cierzo.* —¿Por qué hace frío en invierno? —*Porque hace viento.* —¿Y los días en que no hace viento? —*Porque las nubes que se funden hacen la nieve, y eso hace el frío.*"

Para estos niños el frío produce, pues, la nieve, y la nieve produce el frío. Pero ¿qué es esta producción? Es primitivamente un simple desencadenamiento semimoral, semifísico: la nieve atrae el frío y el frío atrae la nieve, luego los dos se prestan una ayuda mutua. Así, para Pat, "*el frío es cuando quiere caer la nieve*". Inversamente, para Pur, la nieve "*es para mostrar que es invierno*".

PUR (8; 8). "—¿Por qué nieva en invierno? —*Es para mostrar que es invierno.* —¿Por qué no hay nieve en verano? —*Porque en verano hay frutos. Si la nieve cae, estropea los frutos.* —¿Por qué no nieva al final del invierno? —*Para anunciar que se ha acabado el invierno.*"

Esta opinión no es única. Es lo que responden la mayor parte de los niños a la pregunta del "porqué" de la nieve, pregunta que

primitiva en el niño, sino derivada. En los primeros años el niño se encuentra en presencia de muchos cuerpos que considera como formados de tres sustancias distintas, al menos: la nieve (y el hielo), el agua, el frío (y el aire). Cada uno de estos tres cuerpos le parece fabricado aparte: la lluvia es enviada por Dios, la nieve está hecha con "los tapones azules", el frío es el aire enviado por Dios a los hombres, etc. Pero en seguida el niño descubre entre los cuerpos las participaciones dinámicas: la nieve anuncia el invierno, el frío anuncia la nieve, la nieve y el frío se atraen, etc. Desde luego, en el momento que el niño renuncia al artificialismo supone, bajo estas participaciones dinámicas, las participaciones sustanciales, y busca el explicar los cuerpos los unos por los otros: la nieve sale del frío y del aire, el frío es salido de la nieve, etc. Por último, los progresos de la observación le muestran cuál es el orden real: es el frío el que causa el hielo, y no la nieve quien produce el frío. Artificialismo y participaciones dinámicas, después identificación sustancial y, por último, pone en orden las series causales; tales parecen, pues, ser los tres momentos de la explicación por identificación.

§ 7. Los ríos, los lagos y el mar. El origen primero de las aguas. Si el niño tiene una tendencia verdaderamente al artificialismo, esta tendencia debe poderse desenvolver libremente en la explicación de los arroyos y de los lagos. Esto es lo que el estudio de las preguntas que hemos citado al pricipio de este capítulo suponen claramente el artificialismo. Preguntar, por ejemplo, "por qué el lago (de Ginebra) no llega hasta Berna" es suponer que hay una razón moral para eto, y, por consiguiente, que el lago ha sido querido y construido.

Interrogando a los niños, se obtienen las respuestas que se pueden clasificar en tres etapas. Durante la primera de estas etapas, todo es fabricado: el lecho de los arroyos y de los lagos y el agua misma. Durante la segunda etapa, el lecho es cavado por el hombre, pero el agua tiene un origen natural. Durante la tercera etapa todo es natural.

He aquí los ejemplos de la primera etapa. Entre ellos se pueden distinguir ciertos niños, probablemente los más primitivos, que precisan los orígenes del agua y los consideran como fisiológicos; otros niños que conciben el agua como fabricada, sin idea fisiológica consciente (o declarada), y otros, por último, que no precisan nada en absoluto. Uno de los casos más primitivos es verdaderamente éste:

los ojos y la boca abiertos. Faltó poco para ahogarme. Yo no sabía nadar. Me hundía e instintivamente me puse a gatear en la arena. Escupí el agua, preguntándome por qué era tan salada. Pensé que era la orina de ese dios tan poderoso" [del "hombre grande y fuerte" escondido detrás de las colinas].

Pero es evidente que la mayor parte de los niños no pueden hacer estas hipótesis en el momento en que se les interroga. Conciben, desde luego, el agua como fabricada, pero sin poder indicar el "cómo" de esta fabricación:

Rey (6; 0). "—Cuando tu papá era pequeño ¿estaba ya el lago? —*Todavía no.*" El lago es un agujero que ha hecho "*un señor.* —El agua del lago ¿de dónde viene? —*De la fuente.* —¿Y el agua de la fuente? —*De un grifo, y después el agua se va, es redonda, y después el agua sale del agujero, y después encima los barcos andan.* —¿Quién ha hecho el agua del grifo? —*Un señor.* —¿Cómo? —*El agua del grifo la ha puesto acostado y después el agua baja*".

Grim (5; 6). El lago es un gran agujero. "—¿Cómo se ha hecho el agujero? —*Ellos han trabajado con la pala.* —¿Quién? —*Los hombres.* —¿Por qué? —*Para meter el agua dentro.* —¿O es que ha venido sola? —*No.* —¿Dónde la han cogido? —*En las fuentes.* —¿De dónde viene el agua de los arroyos? —*De la tierra.* —¿Y el agua de la tierra? —*De las fuentes.* —¿Y el agua de las fuentes? —*Del lago.* —¿Y el agua del lago? —*Se cogen cubos y después se los mete en el lago con el agua dentro.*"

Rat (8; 0). "—Los arroyos ¿de dónde vienen? —*En el lago. A veces del Arve.* —El Arve ¿de dónde viene? —*No lo sé. Son los señores que han echado agua en una gran zanja.* —¿Y la zanja? —*Son los señores quienes la han cavado.* —¿Y el agua de dónde viene? —*De las fuentes.* —Y el agua de las fuentes, ¿de dónde viene? —*No lo sé. Yo creo que es alguien quien la hace.* —¿Cómo? —... —¿Con qué? —*No lo sé... Con cualquier cosa. Con la tierra yo creo que la hacen.*"

Se podrían multiplicar indefinidamente estos ejemplos, pero todos se parecen. Esta primera etapa se extiende, como término medio, de siete a ocho años. Clasificamos en la segunda etapa a los niños que, sosteniendo que los ríos han sido cavados por los hombres, afirman que el agua viene, bien sea de la lluvia o sea de una fuente alimentada por la lluvia. Esta segunda etapa se extiende, por término medio, de nueve a diez años. He aquí los ejemplos:

Bab (8; 11). "—¿Qué es un lago? —*Es una cosa grande, redonda, una zanja donde hay agua.* —Cuando tu papá era pequeño ¿estaba ya el lago? —*Sí.* —¿Y tu abuelo? —*Sí.* —¿Los primeros hombres de Ginebra? —*No.* —¿Qué es más viejo, el lago o Ginebra? —*El lago.* —¿Cómo ha comenzado eso? —*Es el agua que cae.* —¿De dónde? —*Del cielo.* —¿Y la cosa

grande, redonda? —*La han cavado.* —¿Quién? —*Los señores.* —¿Quiénes? —*Los obreros.*" Pasa lo mismo con los arroyos. "—¿Qué ha existido primero, los puentes o los arroyos? —*Los puentes.* —¿Se han hecho los puentes primero? —*Sí.* —¿Por qué? —*Para pasar.* —¿Por qué? —*Porque no había agua; sólo estaba lo hueco.*"

Gen (7; 0). "—¿Cómo ha comenzado el Arve? —*Con la lluvia.* —¿Y el hueco cómo se ha hecho? —*Con las máquinas.*"

Bar (9; 6). "—¿Cómo ha comenzado el lago? —*De la lluvia.* —¿Y lo hueco? —*Son los hombres los que lo han ahondado.* —¿Cómo? —*Con los picos.* —¿Hace mucho tiempo? —*Hace mucho tiempo.* —¿Qué es lo que ha venido primero, Ginebra o el lago? —*Ginebra.*" En cuanto al Arve: "—*Son los señores los que lo han cavado.* —¿Por qué? —*Para hacer el arroyo.* —¿Y el agua de dónde viene? —*De la lluvia.* —¿Cómo? ¿Dónde cae? —*En el suelo.* —¿Dónde? —*Sobre la tierra. Se hunde en la tierra.* —¿Y entonces? —*Corre por el arroyo.*"

Bul (11; 8). "—¿Cómo ha comenzado el lago? —*Ellos lo han cavado.* —¿Quién? —*Los hombres.* —¿Cuándo? —*Hace mucho tiempo.* —¿Quiénes? —*Los hombres antiguos.* —¿Por qué? —*Para que se pueda ir en barco a los cantones* [a Lausana. Se comprende ahora la pregunta hecha por Del, de 6; 6: "Por qué no va el lago hasta Berna"]. —¿Por qué? —*Para ir en barco, para los paseos, para los pescadores.* —¿Por qué? —*Para los pescados.* —¿De dónde vienen los pescados? —*Dios y los hombres han hecho el lago y Dios ha puesto los pescados.* —¿Es Dios o los hombres quien ha hecho el lago? —*No, es Dios quien ha hecho el lago.* —¿De dónde ha tomado el agua? —*Hay fuentes y arroyos y van a parar al lago.* —¿Qué es más antiguo, Ginebra o el lago? —*Ginebra... no... el lago.*"

Se ve por estos casos cómo el artificialismo parece espontáneo en los niños, puesto que cuando aprenden o descubren que el agua de los arroyos viene de las montañas y de las lluvias continúan concibiendo el hecho como artificial. Además, se encuentra entre la segunda y la tercera etapas una serie de casos intermedios que muestran muy bien cómo el artificialismo se afirma más, si no en el estado de creencias formuladas, al menos a título de orientación de espíritu. En los casos siguientes, por ejemplo, se encuentra, bajo las explicaciones naturales (características de la tercera etapa), una orientación de espíritu francamente artificialista (y derivando de las concepciones de la segunda etapa):

Chal (9; 0). "—¿Cómo se ha hecho el lago? —*Es el agua quien le ha cavado.* —El agua ¿de dónde viene? —*De la montaña.* —El agua del Arve ¿de dónde viene? —*De los arroyos.* —¿Y el agua de los arroyos? —*De la montaña.* —Y la zanja para el Arve ¿cómo se ha hecho? —*A fuerza de tener agua eso se ha ahondado.* —¿Qué es más antiguo, Ginebra o el lago? —*Ginebra.* —¿Ginebra o el Arve? —*Ginebra.* —¿Por qué el lago y el Arve están al lado de Ginebra? —*Son los arroyos que han ba-*

jado. —¿Por qué aquí y no en otra parte? —*Hay muchos arroyos que se habían construido.* —¿Por qué está el lago al lado de la ciudad? —*Porque la divide* [Ginebra está, en efecto, sobre las dos orillas]. —¿Por qué está la ciudad al lado del lago? —*Porque él* [el lago] *se ha construido al lado.* —¿Por qué? —*Los arroyos han descendido hacia la ciudad.* —¿Se habrían podido construir más lejos? —*Sí. Tal vez son los hombres quienes lo han comenzado y el agua del río ha corrido dentro.*" Se ve cómo el artificialismo es todavía subyacente, puesto que Chal mantiene contra toda probabilidad que la ciudad es anterior al lago.

PAR (9; 0). "—¿De dónde viene el lago? —*Pero si es agua.* —¿De dónde viene? —*De los arroyos de las montañas.* —¿De dónde viene eso? —*Del cielo cuando llueve.* —¿De dónde viene el hueco del río? —*Porque lo han cavado con picos. También cuando el agua baja de la montaña ha hecho un canal.* —¿Es el agua o los picos? —*Es el agua.* —¿Ha estado siempre Ginebra ahí? No. —*¡Que sí!* —¿Ginebra ha estado ahí antes que el lago o el lago primero? —*La ciudad, porque hace falta una ciudad antes que el lago; sin eso el agua se va por todas partes.* —¿Tú conoces el Arve? —*Sí; yo conozco todo.* —¿Es la ciudad o el Arve quien ha existido lo primero? —*La ciudad. Se ha hecho la ciudad, después los puentes, después ha comenzado a llover, y entonces ya hay agua y ha caído en el Arve y en el Ródano.*"

Este último caso es notable por la tenacidad que conserva la tendencia artificialista aun en el interior de las explicaciones naturales. Estos últimos ejemplos son mucho más interesantes que los casos primitivos de la primera etapa, pues la orientación de espíritu del niño se ve más indirectamente, aun con más visos de verdad.

He aquí ahora dos casos de la tercera etapa, es decir, de la etapa en el curso de la cual la explicación de los ríos y de los lagos llega a ser completamente natural. Se nota, sin embargo, en los casos más primitivos de esta etapa (por ejemplo, el primero de los que vamos a citar), que la explicación no es de súbito mecanista, sino que pasa primero por un "artificialismo inmanente"; el agua está dotada de un cierto dinamismo finalista que le permite obrar para el bienestar del hombre.

BAR (9; 5). "—¿De dónde viene el lago? —*Es de los ríos.* —¿Cómo se ha socavado? —*El agua lo ha cavado. Cuando eso ha sido fuerte, cuando había olas muy grandes, eso hacía retroceder las piedras.* —¿Cuál es más antiguo: Ginebra o el lago? —*Gin..., al mismo tiempo.* —¿Qué habrá ocurrido para que Ginebra esté a la orilla del lago? —*Porque si no hubiera habido lago no habría habido agua.*" El lago está, pues, explicado por las razones a la vez mecánicas y finalistas, siendo un medio el mecanismo al servicio de los fines.

BUR (12; 7). "—¿De dónde viene el lago? —*De las montañas.* —¿Cómo? —*Es cuando hay nieve sobre las montañas. Se derrite.* —¿Cómo se ha

CAPITULO X

EL ORIGEN DE LOS ARBOLES, DE LAS MONTAÑAS Y DE LA TIERRA

Nos queda por estudiar cómo explica el niño el origen de las primeras materias, tales como la madera, la piedra, la lana, etc. No son cuestiones planteadas por espíritu de sistema. Cada uno de estos problemas interesa al niño, o por lo menos a ciertos niños. Digamos, más bien, que cada una de las cuestiones que plantearemos lo han sido realmente por los niños. Así, en la colección de preguntas que BOHN ha señalado [1], se encuentran las siguientes, que son del mismo niño. A los 2; 6: "*Papá, ¿había gentes antes que nosotros?* —Sí. —*¿Cómo han venido?* —Han nacido como nosotros. —*La tierra, ¿estaba allí antes de que hubiera gentes encima?* —Sí. —*¿Cómo ha venido aquí, si no había gentes que la hicieran?*" A los 3; 6: "*¿Quién ha hecho la tierra? ¿Es que ha habido un tiempo en que no estábamos sobre la tierra?*" A los 4; 9: "*¿De qué están hechas las rocas?*"

KLEIN, en un interesante estudio [2], señala, hacia los cuatro-cinco años, las preguntas siguientes: "*¿Cómo se ha hecho la madera?*" "*¿Cómo se ha hecho la piedra?*" Se contesta al niño que la piedra siempre ha estado allí, pero él replica: "*¿Pero de qué procede esto?*" Otras preguntas se refieren al crecimiento de los árboles, de las flores, acerca del origen del polvo, del vidrio, etcétera. En una palabra, todas las materias pueden dar lugar a una curiosidad espontánea, y la forma misma de plantear la pregunta muestra ordinariamente que el niño espera a su vez una respuesta artificialista.

[1] *Pedag. Semin.,* 1916.
[2] "Eine Kenderentwicklung", en *Imago,* vol. VII, pág. 251.

§ 1. **El origen de la madera y de las plantas.** Encontramos habitualmente, tres etapas en la evolución de las explicaciones: artificialismo integral, mezcla de artificialismo y explicación natural, y, por último, explicación puramente natural. Durante la primera etapa, la madera se concibe como fabricada gracias a pedazos que resultan de los muebles rotos. O bien procede de los árboles, pero todos los árboles están hechos por el hombre, ya poniendo "palos" en la tierra, ya porque haya sembrado granos fabricados por los comerciantes. Durante la segunda etapa, el niño comprende que la madera procede de los árboles y los árboles de los granos (o de las raíces, etc.). Además, los granos vienen de los mismos árboles, o de otros vegetales (del trigo, etc.). Pero es necesario que los hombres los recojan y los trabajen para sembrarlos, sin lo cual los árboles no crecerían. La Naturaleza no se basta por sí sola. Por último, durante la tercera etapa existe una explicación enteramente correcta.

He aquí ejemplos de la primera etapa, la cual abarca una media que llega hasta los siete-ocho años. Se encuentran dos tipos de respuestas: la de los niños que no han aprendido que la madera procede de los árboles y la de los que lo saben. Ejemplos del primer tipo:

DAR (4; 0). "—¿Cómo hacemos para tener madera? —*No lo sé.* —¿Qué crees tú? —*Se compra.* —¿A quién? —*A una mujer.* —¿Qué hace la mujer para tener madera? —*La hace.* —¿Cómo? —*Pega pedazos pequeños para hacer grandes.* —¿Y los pedazos pequeños? —*Los hace con clavos.* —¿Cómo? —*Se pegan. Se plantan* [los clavos]. *Se plantan las cosas en la madera.* —¿Pero cómo hacemos para tener pedazos pequeñitos? —*No lo sé. Cuando se trabaja, caen pedazos grandes de madera.*"

POR (4; 6). La madera viene "*de casa del comerciante.* —¿Y el comerciante cómo hace para tener madera? —*La toma de los sacos.* —¿Y cuando no hay más? —*La compra en casa de otro señor*", etc., y así indefinidamente.

LUG (7; 0). "—¿Cómo se hace para tener madera? —*Se va a la máquina.* —¿Es necesario meter algo en la máquina para tener madera o no necesita nada? —*Es necesario meter algo.* —¿Qué? —*Es necesario meter virutas.*"

RUD (7; 0). La madera viene de casa del almacenista, el cual la compra de otro, y así sucesivamente. En cuanto al origen primero de la madera, es que procede de "*casa de un señor que rompe los armarios*".

Pasemos a niños mejor informados, para los cuales la madera viene de los árboles y los árboles de semillas. Vamos a ver cómo el artificialismo queda integral aun en este segundo caso, porque las semillas o granos son fabricados:

TER (6; 6). "—¿Cómo se hace para tener madera? —*La hacen con cosas.* —¿Con qué? —*Con madera.* —¿Y la madera de dónde viene? —*De los bosques.* —¿Cómo? —*Es el Buen Dios quien ha ayudado a los hombres a hacer la madera, después ellos la han plantado en la tierra.* —¿De dónde han tomado esa madera que han plantado? —*Ellos han hecho la madera y después la han plantado en la tierra.* —¿Es que hay algunas veces árboles nuevos? —*Sí.* —¿Cómo sucede eso? —*Se siembran las cosas.* —¿Cómo? —*Se las compra en los almacenes.* —¿Qué hay que hacer para tener granos? —*Se hacen.* —¿Quién? —*Los señores.* —¿Qué es necesario para tener granos? —*Es necesario tener cosas redondas.* —¿De dónde se toman? —*De tierra.* —¿Dónde? —*En los campos. Se separa la hierba y después se cogen los granos.* —¿Cómo han llegado allí? —*Se han perdido cuando se ha ido a sembrar.* —¿De dónde venían? —*De casa del comerciante.* —¿Y el comerciante cómo ha hecho para tenerlos? —*Se los han enviado desde la fábrica.* —¿No se encuentran los granos? —*No, se hacen.*"

BLAN (6; 0). "—¿Cómo se hace para tener madera? —*Se cortan los troncos de los árboles.* —¿Qué se hace para tener árboles? —*Se siembran los granos.* —¿Y los granos? —*Se compran.* —¿Dónde? —*En los almacenes.* —¿Y el dueño del almacén? Piénsalo un poco. —*Los hace.* —¿Con qué? —*Con otros granos.* —Cuando vinieron los primeros hombres ¿había ya árboles? —*No.* —¿Cómo han comenzado? —*Por los granos.* —¿De dónde venían estos granos? —*Del almacén.*"

Se ve bien cómo el origen de los árboles es artificialista. Seguramente no se trata nunca de una creación *ex nihilo,* noción que el niño, como las cosmogonias primitivas, no posee. Tratando de incitar al niño se llega siempre a un círculo vicioso: la madera está hecha de virutas o los granos está compuestos de granos.

Durante la segunda etapa aparece la idea de un proceso natural de formación de los granos, pero el artificialismo permanece vivo en el sentido de que el hombre es necesario para la reproducción de los árboles. Ejemplos:

DUC (6; 10). La madera viene de los árboles. "—¿Y los árboles? —*Se hace crecer la semilla.* —¿Y la semilla? —*Se compra.* —¿A quién? —*A un comerciante.* —¿Y éste cómo se la procura? —*La hace.* —¿Cómo? —*Con una máquina.* —¿Cómo se hacen las semillas con una máquina? —*Se ceten en las máquinas.* —¿Qué es lo que se mete? —*Lo que crece en los árboles.* —¿El qué? —*Las manzanas.* —¿Qué se hace para tener semillas de pino? —*Se cogen piñas.* —¿Y después? —*Se las mete en la máquina.* —¿Se pueden hacer semillas sin tomar algo de los árboles? —*No.* —¿Si no hay máquina, pueden los árboles dar semillas? —*No.*"

AH (7; 6). La madera viene de los árboles y los árboles de las semillas. Estas se encuentran "*en la fábrica*". "—¿En qué fábrica? —*En la fábrica de semillas.* —¿Qué se hace en la fábrica? —*Se las hace.* —¿Con qué? —*Con el trigo.* —¿Crees tú que las flores se hacen con granos de trigo? —*Sí.* —Si no hubiera hombres, ¿habría flores? —*No.*"

Naturalmente, los niños que conocen mejor el campo hacen intervenir menos las "fábricas", pero conservan, sin embargo, la idea de que el hombres es necesario para el crecimiento de las plantas.

BOUV (8; 0). Los pinos salen de las semillas. En cuanto éstas "*se sacan de las piñas*". "—Si no hubiera hombres, ¿los pinos crecerían solos en los bosques? —*No, porque no habría nadie.* —Si no hubiera nadie, ¿no habría tampoco semillas? —*No habría árboles.* —¿Por qué? —*Porque eso no tiene semillas.* —¿Por qué? —*Porque no se las podría coger.*"

Se ve cómo permanece arraigada la tendencia artificialista aun en los niños mejor enterados y aun en los de los alrededores de Ginebra que conocen bien el campo.

También es una pregunta interesante que se puede proporcionar a los niños la de "¿por qué las hojas de los árboles son verdes?" Durante la primera etapa el niño responde como sigue:

DU (6; 0). "*Porque se les ha coloreado.*"

FREZ (4; 0). Los árboles de la montaña "*son los señores quienes los han hecho.* —¿Cómo? —*Con madera. Han encontrado madera. Han encontrado flores y después las han puesto en los árboles.* —¿Por qué las hojas de los árboles son verdes? —*Para hacer bonitos a los árboles*".

BLAN (6; 0). "*Los han barnizado*".

Los niños de la segunda etapa responden así:

OL (6; 11). "*Porque son las hojas frescas que acaban de crecer.*"

EYN (6; 0). "—¿Por qué las hojas son verdes? —*Porque se ha plantado la semilla.* —¿Por qué son verdes y no de otro modo? —*Porque es la primavera.*"

GIO (7; 2). "*Es la primavera la que los hace estar verdes.*"

IWA (9; 6). "—*Es el árbol quien las hace verdes.* —¿Cómo el árbol ha podido hacer eso? —*Son sus raíces las que las hacen verdes cuando ellas* [las hojas] *salen de las raíces.* —¿Y estas raíces de dónde vienen? —*De la semilla.* —¿De qué colores son las semillas? —*Las semillas son del color de las flores.* —¿Tú has visto semillas azules? —*No.* —¿Has visto flores azules? —*Sí.* —Entonces, ¿cómo pasa esto? —*Es que hay un poco de azul en las semillas.* —¿Se puede ver ese azul? —*No.*"

Se nota la tendencia preformista de esta última respuesta.

La primera etapa se extiende, como término medio, hasta los seis a siete años y la segunda etapa hasta los nueve. Las respuestas de la tercera etapa son correctas en lo que concierne al origen de las semillas, y los niños de esta etapa rehúsan establecer conclusiones en lo que concierne al verde de las hojas. O bien dan respuestas iguales a las que acabamos de ver.

zas completamente externas que el niño ha percibido. KLEIN, en un artículo que citaremos después, cuenta que su hijo, de cuatro años, pedía un día que se cociesen durante largo tiempo las espinacas de la cena para que llegasen a ser patatas. Existe aquí una convicción en la potencia de la técnica adulta, que volveremos a encontrar al estudiar las ideas de los niños sobre las máquinas.

El segundo tipo de las respuestas es el siguiente:

DAR (4; 0). El hierro viene de los almacenes: "*los pedazos pequeños se pegan*" [se pegan los pedazos para hacer un todo].

BEN (5; 6). Se hace el vidrio "*con el vidrio que está roto*".

OL (6; 0). "*Las puntas de vidrio que se encuentran, se las junta*".

Pero estas respuestas son contemporáneas de las precedentes y se mezclan con ellas.

Estos datos no tienen interés más que en la medida en que nos muestran la tendencia infantil a creer en la omnipotencia del adulto. Durante este período es cuando todo, en la Naturaleza, le parece al niño artificial o fabricado. Después, es decir, cuando el niño descubra poco a poco que las máquinas no son ni todopoderosas ni misteriosas, los fenómenos naturales le parecerán más difíciles de explicar por el artificialismo y éste cederá el paso ante las explicaciones propiamente físicas.

§ 3. El origen de los guijarros y de la tierra. El problema del suelo es mucho más interesante que el de las materias precedentes. Las representaciones de los niños están más al abrigo del influjo adulto y del verbalismo.

A la pregunta acerca del origen de los guijarros hemos añadido una pregunta más concreta. Hemos enseñado a los niños un canto redondo y pulimentado, semejante a los que todos han visto a orillas del lago o del Arve, y hemos preguntado: "¿Por qué es redondo?" Cuando el niño no respondía que era el agua la que había producido el desgaste, añadíamos: "Lo he encontrado a orillas del Arve. ¿Por qué crees tú que es redondo?"

Hemos hallado tres etapas en las explicaciones dadas: artificialismo integral hasta los siete a ocho años, explicación natural a partir de los nueve a diez años y etapa intermedia entre ambas.

Durante la primera la tierra y la piedra están concebidas como habiendo sido fabricadas la una por medio de la otra y ambas por medio de "pedacitos" de piedra. Ejemplos:

DAR (4; 0). Los guijarros vienen "*de una casa. En una casa quemada* [en ruinas] *se cogen las piedras*". "—En el Salève hay cantos, ¿de dónde

Veamos primeramente un caso importante intermedio entre la primera y la segunda etapas:

ROB (7; 0). "—¿De dónde vienen los guijarros? —*Se los encuentra en las cajas. Se encuentra un guijarro grande. Se le rompe, se hace un guijarro pequeño, después se hace un guijarro grande* [esta es, pues, la descomposición y recomposición a las que estamos acostumbrados]. Mira este guijarro [el canto rodado]. ¿Crees tú que se podría hacer con él un guijarro grande? —*¡Ah, sí! Se coge un guijarro grande, se le rompe; esto hará un guijarro grande. Sí. Con esto* [el canto] *se puede muy bien hacer un guijarro grande. Bastante pesado.* —Mira este guijarro: ¿por qué es redondo? —*Porque se le encuentra, se le parte, y después se hacen más grandes, redondos.* —¿Sabes dónde lo he encontrado? —*A orillas del Arve.* —¿Por qué es redondo? —*Se rompen, y después se fabrican redondos.*

Este caso es de un gran interés. El peso del guijarro, en efecto, se invoca como prueba del hecho de que se puede construir un guijarro grande con uno pequeño. No se trata, pues, aquí de una fabricación pura y sencilla, sino de una fabricación que supone a la piedra dotada de compresibilidad y de dilatación: la piedra del canto es una sustancia comprimida, puesto que es pesada, y puede, una vez partido en pequeños trozos, reconstituir un guijarro menos duro y más grande. Vemos, pues, que a la descomposición en pedazos y a la recomposición, a las que estamos habituados por las respuestas de la primera etapa, se añade ahora una idea esencial: la de la condensación y rarefacción. Además de esta idea, todavía unida, en el caso de Rob, al artificialismo (el acto de apretar), contiene, en general, la idea de partículas de la materia. Veremos en seguida a ciertos niños de la tercera etapa llegar más o menos explícitamente a esta noción. El caso de Rob es, pues, intermedio entre el artificialismo y lo que, temerariamente, se puede llamar el atomismo infantil.

Mientras tienen lugar las respuestas de la segunda etapa se ve el artificialismo trasladado progresivamente a la misma Naturaleza:

BLASE (6; 6). "—¿Por qué este guijarro es redondo? —*Para hacer fuego.* —¿Cómo? —*Se golpea encima.* —¿Con qué? —*Con un martillo.* —Lo he encontrado a orillas del Arve; ¿por qué es redondo? —*Porque el Arve lo ha hecho redondo con el agua.* —¿Cómo el agua hace eso? —*Porque coge tierra, y después la pega.*

OL (6; 11). Los hombres han fabricado la tierra, la arena y los guijarros. En cuanto al canto, es redondo "*porque estaba en el agua.* —¿Cómo es eso? —*Porque eso hace inflarse.*" "*Cuando se bebe demasiado* —añade OL—, *eso infla.*"

raíces. Se ha hecho un árbol poco a poco." En cuanto a las nubes, Grev nos ha dicho un poco antes que "*han salido de los volcanes*".

Veamos ahora casos de la tercera etapa, es decir, casos en los cuales el niño explica la tierra por la pulverización de los guijarros y éstos por la compresión de la tierra, pero todos por vías exclusivamente naturales:

BOUV (9; 6). "—Los guijarros, ¿cómo han comenzado? —*En tierra.* —¿Cómo se ha hecho la piedra? —*Porque eso se ha endurecido.* —¿Cómo? —*Por el sol. Hace calor y entonces eso se ha endurecido.* —¿Por qué? —*Eso seca.* —Si se rompe un guijarro, ¿qué es lo que da? —*Pedacitos.* —¿Y si se rompen los pedacitos? —*Eso da tierra.* —Si tú rompes aún más, ¿qué es lo que da? —*Da pequeños guijarros.* —¿Y si tú los rompes? —*Eso da tierra*", etc. Bouv dice que se acaba por encontrar "*tortitas*" de tierra.

STOE (11; 0). "—¿Qué hay que hacer para tener piedra? —*Es la tierra la que hace las piedras.* —¿Cómo? —*Porque en la tierra eso se seca.* —¿Y entonces? —*Eso hace las piedras.* —Si se mete en estas dos cajas del mismo volumen en una piedras y en la otra tierra, ¿cuál será la más pesada? —*La de las piedras.* —¿Cómo la tierra ligera da piedras pesadas? —*La tierra se aprieta hasta que se hace grande* [= se condensa]. —¿Por qué se aprieta? —*Porque está caliente.* —¿De qué es la piedra? —*De tierra.*"

FAL (9; 0). "—¿Cómo se ha hecho la piedra? —*Es la arena, que se ha endurecido.* —Y la arena, ¿cómo ha comenzado? —*De tierra.* —Si se rompe una piedra, ¿qué da? —*Arena.* —Y si se machaca la arena, ¿qué da? —*Todavía más fina.* —Y si se machaca más todavía, ¿qué da? —... *Muy fina, como la harina.*"

WENG (9; 7). "—¿Cómo han comenzado las piedras? —*Con pequeños metales.* —¿Qué es eso? —*Se encuentra en la tierra. Es una especie de piedra.* —Y los pequeños metales, ¿cómo se han hecho? —*Con metales más pequeños.* —¿De qué son? —*De tierra.* —Y la tierra, ¿cómo se ha hecho? —*Con guijarros.* —¿Cómo? —*Se parten.* —¿De qué es la tierra? —*Es como de pequeños metales.* —¿Qué es? —*Son pequeños pedazos de las máquinas, que se juntan.* —¿Y si se les rompe? —*No se podrá continuar, porque no habrá quedado nada.*"

No caemos en la tentación de conceder a los niños un atomismo explícito, y tratamos de distinguir en estas respuestas lo que es espontáneo y lo que se desprende por el propio interrogatorio. Lo que es espontáneo es la idea de que la piedra y la tierra constituyen una misma materia más o menos condensada y rarificada. Hay aquí una conclusión que volveremos a encontrar muy claramente a propósito de las ideas de los niños sobre el peso (véase *C. P.).* Los niños de siete a diez años estiman siempre que, a igual

§ 4. **El origen de las montañas.** Las explicaciones de la formación de las montañas van a permitirnos precisar las relaciones exactas que existen entre el animismo y el artificialismo en el caso de materias en apariencia tan inanimadas como las rocas o la tierra.

Hemos encontrado dos etapas en las respuestas dadas. La segunda está caracterizada por la explicación natural. Durante la primera etapa, al contrario, las montañas han sido construidas por los hombres. Pero, cosa curiosa, en la mitad de los casos de esta primera etapa, las montañas son, al mismo tiempo, concebidas como vivas, y en este sentido han "crecido". He aquí los ejemplos de esta mezcla de animismo y de artificialismo:

EYN (6; 0). "—¿Cómo se han hecho las montañas? —*Con una piedra.* —¿Cómo? —*Se hace una montaña.*" Es el Buen Dios. "—*El ha puesto una piedra dentro.* —¿Dentro de qué? —*Dentro de la tierra.* —¿Y después? —*Se ha hecho una piedra grande.* —¿Había antes una pequeña? —*Una no tan grande.*"

ROB (7; 0). "—¿Cómo se han hecho las montañas? —*Se toma tierra de fuera, después se la pone sobre las montañas, después se hacen montañas con ella.* —¿Quién lo hace? —*Hay muchos hombres para hacer las montañas; habrá lo menos cuatro. Ellos dan la tierra; después ellas se hacen solas. O bien, si quieren hacer otra montaña, desmontan una montaña, y después hacen otra más bonita.*"

HEN (7; 0) nos dice que "*se han puesto*" piedras en la tierra; después "*eso ha crecido*", pero no precisa cómo.

COUR (5; 0) dice que los señores "*deben plantar*" las piedras del Salève; "*después de eso, comienza a hacerse grande, después más grande. Es la hierba la que las hace crecer.*"

OL (6; 11). Todas las montañas se deben al Buen Dios y a su crecimiento: "—*Y después eso siempre ha crecido.* —¿Es que el Salève aumenta todavía? —*No, porque el Buen Dios no ha querido que creciese más* [= todavía] —¿Es que las hacen o se hacen ellas solas? —*Es el Buen Dios quien las ha creado, y después se han hecho ellas solas.*"

Se ve bien cómo la fabricación y el crecimiento son poco contradictorios para estos niños. Claro está que el niño no concede a la montaña una conciencia propiamente dicha. Pero desde el momento en que se las construye, colaboran en una cierta medida, crecen, la tierra forma guijarros, etc. El hombre no trabaja sobre lo inerte, sino sobre lo vivo. Sin el hombre no se haría nada, pero gracias a él ciertas actividades se suscitan.

Otros niños de la primera etapa parecen extraños a estas ideas, pero se puede preguntar si lo son siempre o si no tienen por momentos las mismas representaciones que los precedentes. Esto es

probablemente una simple cuestión de matices: el tono lo mismo se refiere a la fabricación que a la actividad de la cosa fabricada.

COUR (6; 0). "—¿Cómo ha comenzado el Salève? —*Por grandes piedras.* —¿De dónde han venido? —*Se las ha cogido. Es un señor, muchos señores. Son 12 señores.* —¿Cómo lo han hecho? —*Con piedras. Las han cogido. Las han puesto sobre la montaña. Han puesto una piedra; después han hecho eso en punta.* —¿Qué ha habido al principio, Ginebra o el Salève? —*Las casas han venido primero y después las piedras.*"

GILL (7; 0). "—¿Cómo se han hecho las montañas? —*Todo es de piedra.* —¿Cómo ha comenzado? —*Esto estaba para cercar.* (Ginebra, en efecto, está cercada de montañas). *Grandes montones de piedra todo alrededor* [del país]. —¿Cómo se ha hecho? —... *Son los hombres los que las han llevado allí.*"

ROU (7; 0). El Salève ha sido hecho "*por señores.* —¿Por qué? —*No se podía hacer solo.* —¿A quién sirve? —*Para la luna.* —¿Por qué? —*Para acostarse.*" [Para que la luna se acueste.]

He aquí un caso en el cual la montaña, aunque no fabricada, se concibe todavía existente solamente con respecto al hombre:

DUC (6; 10). Las montañas "*se han hecho ellas solas.* —¿Por qué hay montañas? —*Para ir a patinar.*"

Ya hemos señalado, además *(L. P.*, pág. 226), la interesante pregunta de Del, de 6; 6: "—*¿Es que hay un Pequeño Cervino y un Gran Cervino?* —No. —*¿Por qué hay un Pequeño Salève y un Gran Salève?*" Esta pregunta, artificialista en su misma forma, muestra bien cómo la tendencia infantil es espontánea al considerar las montañas como "hechas para" nosotros y, por consecuencia, hechas por nosotros. A esta pregunta de Del, niños de siete años han respondido en otro sitio *(L. P.*, pág. 295). "[Hay dos Salèves.] *Porque hay uno para los niños pequeños y otro para los grandes.*" "*Es para montar encima del pequeño, y también del grande*", etc.

Por último, después de los nueve a diez años, como término medio, se encuentra la segunda etapa, durante la cual los niños buscan las explicaciones naturales.

DEN (8; 0). "—*Es la tierra, que ha subido. Es como un gran guijarro.* —¿Son los señores los que la han hecho? —*¡No!*"

BOUJ (9; 6). "—*Eso se ha hecho con tierra.* —¿Ha hecho alguien las montañas? —*No. Son altas por la tierra.*"

Las representaciones relativas a las montañas confirman, pues, lo que hemos dicho y visto acerca de la tierra y de los guijarros.

CAPITULO XI

LA SIGNIFICACION Y LOS ORIGENES DEL ARTIFICIALISMO INFANTIL

Conviene ahora indagar si alguna unidad de tendencia se encuentra en el punto de partida de los diferentes fenómenos que acabamos de observar. No se nos ocultan las dificultades del problema: las respuestas que hemos recogido pueden ser quiméricas o pueden ser debidas a los azares de las enseñanzas (religiosas u otras) que los padres han dado o han hecho dar a los niños, y aun si estas respuestas atestiguan una orientación de espíritu espontánea, pueden también ser heterogéneas las unas o las otras. ¿Existe, pues, un artificialismo específicamente infantil? Este artificialismo ¿odebedece a las leyes de desarrollo? ¿Hay uno o varios orígenes asignables? Tales son las cuestiones que nos es necesario examinar.

§ 1. La significación del artificialismo infantil. No creemos posible explicar por la fabulación todas las respuestas que acabamos de agrupar. Si aplicamos nuestros tres criterios habituales encontramos, en efecto, lo que sigue. Lo primero, que los niños de una misma edad media dan las mismas respuestas. A este respecto, las explicaciones de la noche por grandes nubes negras y la de las nubes por el humo de los tejados, etc., son otras tantas reacciones, en las que siempre admira ver la generalidad. Por otra parte, las respuestas artificialistas no están limitadas a una sola edad o a una sola etapa determinada, sino que se extienden a dos etapas, como mínimo. Se asiste también a una evolución progresiva de las creencias, lo que muestra claramente su carácter parcialmente sistemático y excluye la hipótesis de la fabulación

pura. Además, y éste es el tercer criterio, el llegar a la respuesta justa es significativo. En efecto, los niños de la etapa superior no llegan de un solo esfuerzo a la respuesta correcta o a la explicación natural, sino que tantean y se ve en el transcurso de estos tanteos numerosos rasgos de las creencias de las etapas precedentes. Así, en los niños que piensan que el lago Leman ha sido horadado por la acción del agua, se encuentra también algunas veces la idea de que Ginebra es anterior al lago, y para explicar por qué el lago ha podido situarse al lado de la ciudad, estos niños están obligados a recurrir a un artificialismo inmanente, lo mismo que en el siglo XVIII se reemplazaba a Dios por la "Naturaleza".

Estos tres criterios reunidos nos permiten, pues, suponer que, en líneas generales, las respuestas artificialistas de nuestros niños no son debidas a la fabulación.

No hay que decir que esta conclusión no significa de ninguna manera que pongamos en el mismo plano todas las respuestas obtenidas. De una parte, en efecto, hay que distinguir cuidadosamente entre el elemento común a todos los niños de una etapa determinada —por ejemplo, la idea de que el sol ha sido creado por los hombres o por Dios— y los floreos que tal o cual niño añade a esta creencia bajo la presión del interrogatorio —por ejemplo, que un señor ha encendido una cerilla—. Hemos citado todas las respuestas porque el examen de los floreos permite discernir las distintas tendencias que pasarían inadvertidas sin ellas, pero, para el problema general que nos interesa aquí, podemos considerar como quiméricos estos floreos individuales y no retener más que el tema común. Por otra parte, no hay que decir que el elemento general mismo no tiene el mismo valor, según la edad de los niños. Así, las tentativas de las explicaciones naturales de los mayores (nueve-diez años) pueden estar tomadas aproximadamente al pie de la letra: el niño que asimila el sol a una nube condensada piensa bien lo que dice sin traicionar demasiado su pensamiento por las palabras empleadas. Al contrario, las explicaciones de los pequeños constituyen una mezcla de tendencias espontáneas y de fabulación suscitadas por el interrogatorio. Así el niño de cinco años, que considera el sol como hecho "por los señores", piensa en el fondo sencillamente que el sol es "hecho para", es decir, para nosotros. Este niño piensa, por consiguiente, que el sol depende de nosotros, pero sin que la cuestión de origen se le haya presentado claramente a su espíritu antes de nuestro interrogatorio. En la respuesta hay que buscar, pues, cuál ha podido ser la tendencia espontánea.

Pero este artificialismo latente, el cual sostenemos que es inde-

o menos organizados en experiencias mentales. Pero nada es todavía directamente formulable. Así nos encontramos con frecuencia, haciendo sencillos experimentos físicos con el niño (por ejemplo, sumergiendo los cuerpos para ver cómo sube el agua), que la previsión de las leyes es correcta, aun cuando la explicación verbal sobre la cual el niño pretende apoyar su previsión es no solamente falsa, sino también contradictoria con los principios implícitos que presiden a la previsión (ver *P. C.* sec. III). Desde luego, un tipo sistemático de respuestas, tal como le observamos durante las etapas artificialistas que hemos estudiado, supone un conjunto de aptitudes mentales en el niño, aunque estas aptitudes pueden ser diferentes de las explicaciones verbales que el niño formule durante el interrogatorio mismo.

¿Qué pueden ser, en el caso del artificialismo, estas aptitudes mentales implícitas? En dos palabras, el niño concibe todo objeto y comprende los cuerpos de la Naturaleza como *hecho para*..., según lo reducido del estilo del niño. Por tanto, que un cuerpo como el sol o el lago o la montaña sea considerado como "hecho para calentar o para ir en barco o para montar encima, es lo que él concibe como hecho para el hombre y, por consiguiente, ligado al hombre muy de cerca. Desde el momento que se pregunta al niño, o se pregunta él mismo, cómo han comenzado el sol, el lago o la montaña, es en el hombre en quien piensa el niño, y la actitud mental se traduce por: "el sol, etc., está hecho *para* el hombre", dando origen a la fórmula: "el sol, etc., está hecho *por* el hombre". El paso de "hecho para" al "hecho por" se explica, en efecto, claramente si se recuerda que el niño, cuya existencia entera está organizada por sus padres, considera todo lo que es "hecho para" como "hecho por" su padre y su madre. Detrás de la fórmula artificialista deducida por el interrogatorio ésta sería, pues, la participación antropocéntrica que constituiría el verdadero núcleo del artificialismo espontáneo, y aun sería necesario exponer que en el niño este núcleo está formado de sencillos sentimientos o de simples aptitudes de espíritu. Esto es lo que vamos a tratar de demostrar.

Buscando precisar las tendencias espontáneas que explican las respuestas obtenidas a propósito del animismo, hemos encontrado que el verdadero animismo infantil, es decir, el que preexistía a nuestros interrogatorios, no es tanto un animismo explícito y sistematizado (salvo en lo que concierne a las creencias, según las cuales los astros y las nubes nos siguen) que un sencillo "intencionalismo". El niño se conduce como si la Naturaleza estuviese cargada de intenciones, como si el azar o la necesidad mecánica

cuán ligadas están de cerca al artificialismo. BINET, como es sabido, ha demostrado que cuando se pregunta a los niños de seis-ocho años "qué es un tenedor o una mamá", etc., el niño responde "es para comer", "es para cuidarnos", etc. La generalidad de estas definiciones por el uso ha sido comprobada por todos los que han comprobado el valor de los *tests* de BINET y SIMON. Así, estas definiciones que comienzan con las palabras "es para" se extienden a toda la Naturaleza tanto como a los objetos o a las personas que rodean al niño *(J. R.,* cap. IV, § 2).

Ocurre lo mismo también cuando se pone cuidado de exigir al niño una serie de definiciones sucesivas (lo que lleva a la perseverancia), pero cuando se pregunta a quemarropa, en el curso de un interrogatorio, "¿Qué es una montaña?", o "¿Qué es un lago?" Una montaña "es para subirse encima", "es para patinar", etc. Un lago "es para ir en barco", "es para los pescados", o, dicho de otro modo, para los pescadores. El sol "es para calentarnos". La noche "es para dormir". La luna "es para alumbrarnos". Un país "es para viajar". Las nubes "son para llover", son "para sostener al Buen Dios". La lluvia "es para regar", etc. Lo que parece evidente es que tal mentalidad, no solamente finalista, sino utilitaria y antropocéntrica, esté necesariamente ligada al artificialismo, o dicho de otro modo, que la definición "es para" lleve la explicación "está *hecho* para".

En segundo lugar, hemos visto que la precausalidad que atestiguan las preguntas y principalmente los "porqué" infantiles entre tres y siete años es uno de los lazos más sólidos entre el animismo y el resto del pensamiento del niño. En efecto, la precausalidad supone una indiferenciación entre lo psíquico y lo físico, tal, que la verdadera causa de un fenómeno no está jamás en buscarla en el "cómo" de su realización física, sino en la intención que está en su punto de partida. Pero estas intenciones son más bien de orden artificialista que de orden animista. Por mejor decir, el niño comienza por ver por todas partes intenciones, y solamente de un orden secundario, y se ocupa de clasificarlas en intenciones de las cosas mismas (animismo) y en intenciones de los fabricantes de cosas (artificialismo). Así, cuando Del *(L. P.,* cap. V) pregunta ¿quién es la que lo hace andar? hablando de una bola que va sobre una terraza en pendiente, es en la intención de la bola en quien piensa, porque añade: "¿La bola sabe que está usted ahí abajo?" Aquí, la precausalidad se orienta hacia el animismo. Pero cuando Del pregunta por qué hay dos Salèves, uno grande y otro pequeño, y no hay dos Cervinos, o cuando pregunta por qué el lago Leman llega solamente hasta Lausanne y no hasta Berna, o cuando un

pequeña replica: "*¿Se le ha comido?*" Lo que parece indicar que el bebé estaba considerado por la niña como existiendo fuera de sus padres.

También hay que agregar a este tipo de preguntas las creencias que se han notado con frecuencia en los niños, y según las cuales los muertos se vuelven pequeños y renacen bajo la forma de bebés.

"*¿Las gentes se vuelven bebés cuando son completamente viejos?*" (Sully, *loc. cit.*, págs. 148-151.)

DEL, a los 6; 6: "*Cuando yo me muera, ¿me volveré también* (es decir, como una oruga muerta que Del veía encogida y seca) *pequeño?*" (*L. P.*, página 232.)

ZAL, a los 5; 0: alguien le anunciaba la muerte de su tío: "*Volverá a renacer.*"

S., a los 5; 4: "*¿Cuando uno se muere se renace?*" (CRAMAUSSEL)[4]; después continúa: "*No se vuelve uno nunca pequeño, y cuando se muere se vuelve uno... nada*"[5]. Las últimas negaciones muestran bien lo fuertes que han debido ser las afirmaciones que las han precedido implícitamente.

Y el niño de KLEIN: "*Entonces yo también me moriré; tú* (mamá) *también... y luego volveremos los dos*"[6].

Estas son las preguntas de este primer tipo que provocan las fábulas absurdas que cuentan algunos padres y según las cuales los bebés son enviados por los ángeles, las cigüeñas, etc.

"*¿De dónde ha venido el niño? ¿Es que el Buen Dios ha dejado caer al bebé del cielo?*" (Niño, 5; 0). "*¿Cómo ha enviado el Buen Dios al bebé?*" "*¿Ha enviado un ángel con él?*" "*Si tú no hubieras estado en casa ¿se lo habría llevado?*"

Niña, 7; 0: "*¿Quién es la señora Naturaleza?*" "*¿Sabías tú que ella te iba a traer un bebé?*". etc.[7]

Pero, de las dos cosas, una. O bien los niños no creen estas historias, lo que es más frecuente de lo que se piensa, o bien las creen parcialmente, y entonces buscan cómo los padres han podido hacer llegar al bebé, partiendo de la idea implícita de que son los padres quienes han pedido su aparición. Esto nos lleva a las preguntas del segundo tipo que vamos a examinar inmediatamente.

Desde el punto de vista del artificialismo, ¿cómo interpretar las preguntas del primer tipo? Primeramente parece que el ar-

---

[4] CRAMAUSSEL: *Le premier éveil intelectuel de l'enfant*, 1908, pág. 165.
[5] *Ibid.*, pág. 167.
[6] KLEIN: *Imago*, 1921, vol. VII, pág. 268.
[7] *Pedag. Semin.*, vol. X, artículo citado.

tificialismo esté por completo excluido. El niño no pregunta cómo se "hacen" los bebés; pregunta de "dónde" vienen. Los bebés preexisten. Habrá en ello una etapa anterior necesaria de explicar y con mayor razón anterior a todo artificialismo. Pero esta manera de traducir las cosas es evidentemente demasiado sencilla. Hay que buscar detrás de lo que pregunta el niño, lo que él no expresa porque le parece evidente: son los padres quienes "hacen venir" los niños, es decir, quienes piden su aparición, cualquiera que sea el cómo de esta aparición. Todavía no hay en esto una fabricación, pero sí, al menos, una unión que el niño siente directamente sin tener necesidad de precisarla. Hay, pues, una especie de preartificialismo comparable al artificialismo primitivo que hemos visto con frecuencia en los pequeños: el sol, etc., ha estado unido a los hombres desde el origen sin haber sido propiamente fabricado por los hombres.

En cuanto a las preguntas del segundo tipo, marcan, al contrario, la aparición de la necesidad de comprender la naturaleza de la unión entre padres y niños, el "cómo" del nacimiento. Así, siendo el nacimiento cosa muy interesante para nosotros, es, sin oposición, concebida por el niño a la vez como una fabricación, pero como una fabricación hecha sobre una materia viva, sea independiente de los padres, sea salida del cuerpo de los padres mismos. En lo que concierne al primer punto, he aquí ejemplos de nacimiento asimilados a una fabricación:

Una de las hijas de RASMUSSEN, R., pregunta a los 4; 1: "*¿Cómo se fabrican las señoras?*" A lo que la señora Rasmussen respondió preguntando a la niña por qué hacía esta pregunta. "*—Porque hay carne en las señoras. —¿Qué señoras? —Tú, y las otras señoras.*" La niña dice después: "*Yo creo que es un fabricante de carne; ¿no lo crees tú?*" A la edad de 4; 10 vuelve a preguntar: "*¿Cómo se fabrican las gentes?*" [8]

La señorita AUDEMARS nos ha comunicado los relatos espontáneos siguientes: RENÉ (7; 0) acaba de tener una hermanita. Modela unos muñecos en plasticina, y después de una pausa, pregunta: "*Señorita... De mi hermanita, ¿qué es lo que han fabricado lo primero? ¿Es la cabeza?*" Se le respondió: "¿Cómo crees tú que se construye un niño pequeño, René? ¿Te lo ha dicho tu mamá? —*No, pero yo lo sé. Ella* (mamá) *tenía todavía carne de cuando yo nací. Para hacer a mi hermanita la ha modelado con sus manos y la ha escondido largo tiempo.*"

SULLY [9] ha citado esta conversación: "*Mamá, ¿de dónde viene Tommy?*" (que es él mismo). A lo que Tommy se responde: "*Mamá ha comprado a Tommy en una tienda.*"

ZAL (5; 0), del que ya hemos citado anteriormente la frase que dijo

[8] RASMUSSEN: *Op. cit.*, págs. 48-51.

[9] *Loc. cit.*, pág. 153.

rior a las primeras etapas que hemos distinguido al analizar las manifestaciones del artificialismo. Durante este período, la magia, el animismo y el artificialismo se confunden completamente. El mundo es una sociedad de seres vivos dirigidos por el hombre. El yo y el mundo exterior están mal diferenciados. Cada acción es, a la vez, física y psíquica. La única realidad es, pues, un complejo de acciones intencionales; estas acciones suponen seres activos, y, en este sentido, existe un artificialismo, por lo menos difuso. Además, este artificialismo puede ser lo mismo mágico que directo, en el sentido de que la voluntad de los hombres obra lo mismo a distancia que de otra manera.

Se puede tomar como ejemplo de esta etapa las primeras respuestas de Roy (las que están contenidas en el § 1 del cap. VIII), en parte, es cierto, porque Roy precisa ya el origen del sol (lo que le hace pasar igualmente en el período siguiente). El sol —dice Roy— ha comenzado a existir y ha crecido "*porque en nosotros ha comenzado a existir*" y "*porque en nosotros se ha crecido*". Existe, pues, para Roy, una vida espontánea en las cosas (animismo), pero existe también una acción del hombre sobre las cosas (artificialismo). Unicamente que este artificialismo no va acompañado espontáneamente de un mito de origen, y, además, contiene un elemento mágico. La mayor parte de los niños no rebasan este período en lo que concierne a la mayoría de los cuerpos de la Naturaleza, sino que desde que ellos tratan de precisar el origen de uno de entre ellos, pertenecen en esta misma medida al segundo período.

También son válidos como ejemplos de este primer período los casos más primitvos de esta creencia de que el sol, la luna y las nubes nos siguen. De una parte, estos astros nos siguen voluntariamente (animismo). De otra, tienen por única función seguirnos y ocuparse en alumbrarnos o en calentarnos; están "hechos para" nosotros (artificialismo). Por último, somo nosotros los que los hacemos avanzar (magia).

En una palabra, durante este primer período el niño proyecta en todas las cosas la situación que él piensa que existe entre él y sus padres. Por una parte, el niño se siente libre y consciente y de otra se siente dependiente de sus padres, a los que concibe como causa de todo lo que él posee. Finalmente, siente que existe entre ellos y él una multitud de participaciones, aun cuando esté alejado de ellos.

El segundo período, que llamaremos del *artificialismo mitológico,* aparece desde el momento en que el niño se pone preguntas de origen o responde a las preguntas que nosotros le

hemos hecho sobre el origen de las cosas. Desde este momento, el artificialismo, hasta entonces difuso, se precisará en un cierto número de mitos análogos a los que hemos recogido, así el sol no será ya concebido tan sencillamente como dependiendo de los hombres, sino como fabricado por los hombres por medio de una piedra y una cerilla. Entre estos mitos (mitos ordinariamente "desencadenados", pero a veces "espontáneos", como lo prueba el estudio de las preguntas de los niños) y el artificialismo difuso del primer período hay, en el fondo —todas cosas iguales, generalmente—, las mismas relaciones que las que LÉVY-BRUHL ha hecho notar entre una primera etapa de mentalidad primitiva en el curso de la cual las participaciones son simplemente sentidas y vividas y una segunda etapa, en el curso de la cual las participaciones comienzan a ser formuladas y dan así nacimiento a los mitos de origen.

En este período del artificialismo mitológico es donde hay que situar la primera etapa, que hemos distinguido en los capítulos precedentes, es decir, la etapa durante la cual hay el artificialismo integral: el sol, el cielo, la noche, las montañas, los ríos, etc., son directamente fabricados por los hombres. Durante este período, el animismo y el artificialismo son todavía enteramente complementarios el uno del otro: las cosas son fabricadas y vivas, a la vez. Su fabricación es comparable al nacimiento de los bebés, estando concebidos como hechos manualmente, en cierto modo, aun cuando el niño sabe que la materia de que están hechos ha salido de los padres mismos.

Esta semejanza entre la fabricación y el nacimiento es tanto más clara, durante este período, que ciertos cuerpos naturales son concebidos como salidos del hombre. Estas representaciones son, sin duda, mucho más frecuentes de lo que los niños lo han declarado. Aunque así sea, nosotros hemos comparado las identificaciones del viento con el aliento humano, de la niebla con la respiración, de los ríos o del océano con los esputos o con la orina, etc. Si se piensa en el contenido simbólico posible de las representaciones artísticas, por ejemplo, en las uniones muy verdaderas del agua con la orina y el nacimiento, de la tierra y el nacimiento (los niños tienden muy espontáneamente a aproximar la muerte del nacimiento: los muertos "renacen") y también entre el cielo, las nubes y el nacimiento, se ve bien hasta dónde puede llegar, en las tendencias latentes del niño, la asimilación del mundo exterior a un conjunto de cuerpos vivos ligados a la vida humana. Aunque así sea, en estas hipótesis queda un conjunto de hechos comprobables por observación directa y mos-

formas del amor, amor filial, amor paternal, amor sexual, etc., no había heterogeneidad, sino unidad de origen. FLOURNOY, inspirándose en este respecto, ha ensayado de probar, en particular en su *Mystique moderne* [15], que el sentimiento religioso no era otro que el amor sexual sublimado. BOVET, buscando ampliar el debate y estudiar no solamente los místicos, sino la religión en toda su extensión, ha llegado a invertir los términos del problema. Si verdaderamente hay parentesco entre el amor sexual, el amor místico y el amor del niño por su madre, hay que concebir, con FREUD, el amor filial como sexual e incestuoso, o hay que pensar en las diversas formas de amor como las diferenciaciones de un mismo amor filial primitivo. No hay en esto más que una cuestión de palabras. En psicología religiosa el matiz es muy claro. El amor sexual sublimado no contiene todo el sentimiento religioso. Al contrario, la transferencia y la sublimación del sentimiento, del sentimiento filial primitivo, nos da la llave del problema. La esencia del sentimiento religioso es, en efecto, una mezcla, *sui generis,* de amor y de temor, que se le puede llamar respeto. Luego si este respeto es inexplicable, si no tiene su fuente en las relaciones del niño con sus padres, es el sentimiento filial mismo.

He aquí los hechos. Espontáneamente el niño es llevado a prestar a sus padres todos los atributos que las teologías prestan a la divinidad: la santidad, el sumo poder, la omnisciencia, la eternidad y aun la ubicuidad. Examinemos cada uno de estos puntos, porque nos llevan al corazón mismo del artificialismo.

Se observa corrientemente que la suma bondad se presta espontáneamente por los pequeños a sus padres. Prueba de ello es, como dice BOVET, la profundidad de la crisis que provoca el primer descubrimiento de una falta y particularmente de una injusticia en la conducta de los padres. Hemos visto el caso, entre los recuerdos de la infancia que hemos recogido, de un niño que, acusado y castigado por equivocación, se persuadía a sí mismo que había cometido la falta que se le imputaba.

El sumo poder es más esencial todavía bajo el punto de vista que aquí nos ocupa. Se han citado con frecuencia niños que atribuían a sus padres poderes extraordinarios. Una niña pide a su tía que haga que llueva [16]. BOVET cita el recuerdo de la infancia de Hebbel. El niño, que atribuía a sus padres todos los poderes, se quedó estupefacto al encontrarles un día desolados

---

[15] TH. FLOURNOY: "Une mystique moderne", en *Arch. de Psych.*, 1915, vol. XV.

[16] SPIELREIN: *Arch. de Psych.*, vol. XVIII, pág. 307.

a la vista de unos árboles frutales estropeados por una tormenta: ¡había, pues, un límite en el poder de su padre! Se pueden multiplicar estos rasgos espontáneos. A este respecto nuestros materiales confirman de una manera muy clara la tesis de Bovet. No solamente la omnipotencia que los niños más pequeños que hemos examinado atribuyen a los hombres en general debe evidentemente derivar de los poderes ilimitados que los pequeños atribuyen a sus padres, sino que con frecuencia hemos encontrado hechos más precisos. Con frecuencia hemos preguntado a los niños si su papá hubiera podido hacer el sol, el Salève, el lago, la tierra y los cielos. Los pequeños no dudaban en decir que sí. He aquí un mito significativo en el cual el sumo poder de los padres es, es cierto, transferido sobre un plan simbólico, pero no resulta menos claro por esto:

MARSAL (20; 0) es un débil del que ya hemos visto cómo nos ha contado con cierta fantasía que el sol había sido proyectado en el aire como un balón por nuestros antepasados. Le preguntamos lo que eran los antepasados: "*—Yo tengo idea que ha sido necesario alguien para fabricarnos.* —¿Y el Buen Dios? *—A decir verdad, yo no creo en el Buen Dios. Pero ha sido necesaria alguna cosa para comenzar el reino humano.* —¿Cómo se ha hecho esto? *—El* (Dios) *no ha podido tomar trozos y hacer un hombre. Ha sido necesaria una aproximación de sexos. Había un viejo, no viejo viejo, pero un viejo. Había una mujer con él. La mujer era aproximadamente de la misma edad.*" Marsal, después de un instante, ha tomado un aire serio. Le pedimos que describiera esta mujer. Respondió: "*Tiene la cara de mi madre. Mi madre es lo más querido para mí en el mundo.*" En cuanto al viejo, tiene, naturalmente, la cara de su padre: sin barba, los mismos rasgos, los mismos ojos. No es más que un poco más joven. Estos son los antepasados que para Marsal han construido la tierra y sacado el sol de los volcanes.

Tal mito simboliza evidentemente lo que los pequeños se limitan a sentir: el mundo está hecho por sus padres.

En cuanto a la omniscencia que el niño presta a sus padres, resalta muy claramente del hecho de la crisis a la que el niño es llevado cuando descubre la ignorancia o el error en sus padres. Aquí, como de costumbre, la creencia infantil es implícita, no formulada y aun informulable, y el día que la creencia se desmorona es cuando se apercibe que existía. Un hecho muy claro, referido por BOVET, es el recuerdo de Edm. GOSSE oyendo a su padre decir por primera vez una cosa que no era exacta. Hay que leer en el texto este pasaje del más alto interés [17]. Recordemos esto

[17] EDM. GOSSE: *Père et fils*, trad. MONOD y DAVRAY, ed. Mercure de France, 1912, págs. 51-52.

que habita sobre las nubes o por encima del cielo, pero que, aparte de esto, no se distingue en nada de nosotros. "Un señor que trabaja para su patrón". "Un señor que gana dinero" y tantas otras definiciones que los niños del pueblo dan del Buen Dios alrededor de los siete y ocho años. Se ha citado esta palabra de un niño, que cree ver "Buenos dioses" mirando los labradores en su trabajo. Un gran número de niños, además, nos ha afirmado que existían muchos Buenos Dioses: el término de Dios es para ellos genérico, como el término del sol o de la luna para los niños que creen en la existencia de innumerables soles. En resumen, siempre que los niños han hecho intervenir a Dios en el curso de nuestras preguntas, o bien era por fabulación (como si Dios fuera un hada o un hombre como Noel) o era para atribuir a Dios una actividad realmente humana. Ciertos niños han dudado, por ejemplo, en atribuir el lago a Dios o a los hombres: "*Yo no sé si es el Buen Dios o los Señores quien le ha hecho.*"

Después viene la crisis. Esta deificación de los padres tiene necesariamente un término. "Desde hace mucho tiempo, se ha comprobado —dice BOVET— la existencia de este período racionalista y filosófico hacia el sexto año, se le ha presentado generalmente como un *despertar* de la curiosidad intelectual; nosotros creemos ver en ello más bien una crisis intelectual y moral a la vez, parecida, en muchos respectos, a la de la adolescencia" [18]. Las consecuencias de este fenómeno son evidentes. Los sentimientos que el niño atribuía hasta entonces a sus padres debían ser relacionados además, y éste es el momento en que son transferidos sobre el Dios que la educación presenta al niño. Se ha dicho que el niño "divinizaba" a sus padres. BOVET responde, con razón, que es mejor decir que "paterniza" a Dios en el momento en que sus padres dejan de ser tenidos por perfectos. Desde el punto de vista que nos ocupa aquí, los poderes otorgados a los padres son progresivamente atribuidos a los hombres más numerosos o más antiguos, a los "primeros hombres". O, en fin, en ciertos casos la crisis va tan lejos que es el artificialismo el que se pone en duda en bloque, pero, en general, un artificialismo más y más atenuado sobrevive durante algunos años en la crisis de seis-siete años.

En conclusión, se aprecia bien cómo el sentimiento filial puede ser fuente de artificialismo; siendo dioses los padres no hay que decir que para el niño el mundo es debido a su actividad o a la de los hombres en general. Se ve asimismo claro porque nos-

---

[18] BOVET: *Loc. cit.*, 1919, págs. 170-171.

adulto trate de quitárselo, y de otra parte, el niño animista incorpora a su mentalidad las lecciones mejor hechas sobre no importa qué asunto. En cuanto al artificialismo, reposa sobre las actitudes de espíritu que no pueden ser comprobadas por el espectáculo de las cosas más que si el niño precisamente está pronto a renunciar a todo preenlace.

No puede, pues, ser una presión directa de lo real sobre el espíritu del niño lo que explique el descenso del animismo y del artificialismo, sino un cambio de orientación de espíritu. ¿A qué puede ser debido este cambio? La respuesta varía según que consideremos los factores sociales o los factores individuales del animismo y del artificialismo.

En lo que concierne a los factores sociales, la crisis descrita por BOVET, gracias a la cual el niño se da cuenta de que sus padres y después los hombres en general, no son todopoderosos y no gobiernan el mundo, basta para explicar el descenso del artificialismo trascendente. Esta crisis tiene evidentemente también su repercusión sobre el animismo, llevando al niño a considerar las cosas como ocupándose mucho menos de nosotros de lo que parecía.

En lo que concierne a los factores individuales, es decir, los factores de esta asimilación perpetua del mundo al yo, gracias a la cual el niño considera todas las cosas como personales, como parecidas a nosotros y como gravitando a nuestro alrededor, parece que la disminución progresiva del egocentrismo infantil basta a explicar cómo el niño toma poco a poco una actitud objetiva enfrente de las cosas, y renuncia, por consecuencia, a las participaciones que alimentan el animismo y el artificialismo. Así la disminución del egocentrismo, que llega a ser muy claro a los siete-ocho años, es debido, como lo hemos visto antes *(L. P.,* caps. I-III), a la socialización progresiva del pensamiento del niño.

Desprendimiento del lazo exclusivo que le une a sus padres y desprendimiento del punto de vista propio o del yo: tales son, pues, los dos factores principales que parecen explicar el descenso progresivo del animismo y del artificialismo. ¿Cómo explicar entonces el paso progresivo de la causalidad artificialista a las formas superiores de la causalidad?

Estas formas superiores, a las cuales el niño llega espontáneamente, son, como lo hemos visto, la causalidad por identificación sustancial, el modelo de la condensación y de la rarefacción y un cierto atomismo primitivo o composición de elementos.

La investigación de la identidad es muy clara en las etapas superiores a siete-ocho años. El sol y la luna están identificados a las nubes o al aire. Del aire pueden salir el vapor y el agua, de

vas y conscientes, y porque al principio el niño no precisa el cómo de la transformación. Estos mitos son enteramente comparables al mito de Vo (§ 2), según el cual el hombre ha salido de un gusano, el cual ha salido de una bola que ha venido del fondo del agua.

De la generación a la *identificación* propiamente dicha no hay más que la diferencia que separa el dinamismo del mecanismo; a medida que las cosas están privadas de vida y de fuerza espontánea, la transformación de las nubes en astros o del viento en nube se hace mecánica, y entonces el niño recurre a los modelos de la *condensación* y de la *composición* atomista. Pero para explicar cómo llegan los niños a la necesidad de explicación mecánica habrá que saber cómo explican los movimientos naturales. Sería necesario emprender un estudio minucioso de la física del niño y buscar el analizar las explicaciones que el niño se da, no solamente del origen de las cosas, sino del detalle de los fenómenos y del cómo de las transformaciones y de los movimientos. Intentamos dejar claro en otra de nuestras obras *.

---

* *La causalidad física en el niño.* París, 1926.

APENDICE

Nota acerca de las relaciones de la creencia en la eficacia y de la magia, a propósito de los §§ 2 y 3 del capítulo IV

Creemos útil para disipar todo equívoco decir algunas palabras del porqué nos hemos permitido emplear en psicología del niño el término de "magia", reservado habitualmente a un uso estrictamente sociológico.

En el curso de las discusiones que hemos tenido a este respecto con I. MEYERSON (véase cap. IV) ha subsistido entre nosotros una divergencia. I. MEYERSON nos ha hecho notar, entre otras, que la noción de magia implicaba las acciones y las creencias con un aspecto colectivo. Hay en ello, en principio, una cuestión de hecho; en todos los ejemplos descritos la magia está colocada en el grupo social. Pero no es este punto un azar, un hecho de circunstancias. Por poco que se reflexione, aparece que el contenido y la forma del fenómeno mágico están unidos bastante íntimamente a las acciones sociales, a la comunicación; su carácter simbólico y estilizado, su gramática y su sintaxis suponen una adaptación, lo más frecuente una larga adaptación, al conjunto de los ritos y de las conductas del grupo: este lenguaje tiene una historia. La naturaleza misma de la eficacia podría resentirse de esta sociabilidad. No es indiferente para una creencia que la vida entera del grupo esté supeditada a ella. De su "reverberación" no saca más que un exceso de fuerza: es una acción que llega al fin. Una creencia que tiene éxito y que se sostiene es diferente de una creencia que desconcierta y fracasa.

Así, pues, de una parte, el hecho de eficacia no se opone al hecho mágico ni aun desde el punto de vista psicológico puro; de

BIBLIOGRAFIA

a) Libros

AEBLI, M.: *Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget.* Buenos Aires, Kapelusz, 1973, 220 págs.

AJURIAGUERRA, J., y otros: *Psicología y epistemología genéticas.* Buenos Aires, Proteo, 1970, 382 págs.

ANONIMAS Y COLECTIVAS: *Los grandes de la Psicología.* Bilbao, Mensajero, 1977, 254 págs.

ATHEY, I. J., y RUBADEAN, D. O.: *Educational Implications of Piaget's theory.* New York, Jonh Wiley, 1970, 378 págs.

BATRO, A. M.: *Dictionaire d'épistémologie génétique.* Paris, P. U. F., 1966, 188 págs.

— *El pensamiento de Jean Piaget. Psicología y epistemología.* Buenos Aires, Emecé, 1969, 390 págs.

BERGERON, M.: *El desarrollo psicológico del niño.* Traducción de G. GONZALVO MAINAR. 2.ª ed., Madrid, Morata, 1980, 120 págs.

EXTRACTO DEL ÍNDICE: De la bioneurología a la paidopsicología.—Psicología de la primera edad, del nacimiento a los tres años.—Psicología de los niños de tres a siete años, de siete a diez años y diez a doce años.—La prepubertad.—El desarrollo afectivo e intelectual en el niño.—Las edades sucesivas de la infancia.—Primicias de la adolescencia.

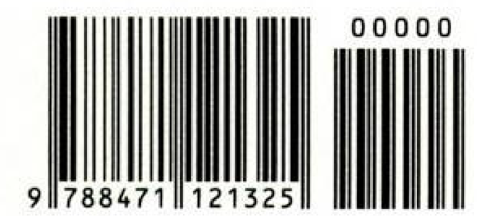
BETH, E.: *Epistemología matemática y psicología.* Barcelona, Critica, 1980, 352 págs.

BOWER, T.: *El mundo perceptivo del niño.* Serie Bruner: El desarrollo en el niño, vol. 5. Traducción de A. GUERA. Madrid, Morata, 1979, 132 págs.

EXTRACTO DEL ÍNDICE: Prefacio de los directores de la colección. Percepciones del mundo perceptivo del niño. Algunos efectos complejos del simple desarrollo. Percibiendo cosas, percibiendo a la gente. ¿Cuánto pueden captar los lactantes? Adaptaciones al crecimiento. Integrando la percepción en el conocimiento. Aprendiendo a utilizar los propios sentidos. Sentidos artificiales para niños minusválidos. Percepción y desarrollo.

INDICE DE AUTORES

En este libro, PIAGET, uno de los más destacados psicólogos de hoy, lleva a cabo el estudio del problema de mayor dificultad e importancia de la psicología del niño, la representación espontánea del mundo en el transcurso de las diferentes etapas evolutivas.
Paso a paso, minuciosamente, es posible seguir en él la metodología de PIAGET, de tal modo que, a la riqueza del contenido y sugerencias de este maravilloso volumen, se une la utilidad de conocer el procedimiento de trabajo.



ISBN 84-7112-132-8

Colecciones: **Psicología**
Pedagogía
Sociología
Psiquiatría
Matemáticas
Medicina
Sexología
Filosofía
Religión
Política



EDICIONES MORATA, S. L.
Mejía Lequerica, 12. 28004 - Madrid
morata@infornet.es - www.edmorata.es